EMS
Educación
media superior

INSERCIÓN
A LA FUNCIÓN
EDUCATIVA
FASE II

Docentes

Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico

Guía para la mejora de la práctica docente

Bachillerato general
Bachillerato tecnológico
Profesional técnico bachiller





EMS
Educación
media superior

Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico

Guía para la mejora de la práctica docente

Bachillerato general
Bachillerato tecnológico
Profesional técnico bachiller



Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico.
Guía para la mejora de la práctica docente

Primera edición, 2023
ISBN: 978-607-8915-18-7

Coordinación general
Susana Justo Garza y David Cruz Velasco

Coordinación académica
Jorge Luis Lavín García

Redacción
Maricela Apolonio Parra, Janet Pamela Domínguez López, Oscar Rafael García Martínez, Dayra Itzel Guzmán Ramírez, Julio Mazas Paredes, Ibet Liliana Miranda Garfias, Nora Gabriela Rangel Santana.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) agradece la colaboración de directivos de EMS, autoridades educativas, consejeros técnicos y ciudadanos de Mejoredu que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de *Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico. Guía para la mejora de la práctica docente.*

D.R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes,
alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación general
Juan Jacinto Silva Ibarra. Director general

Coordinación editorial
Blanca Gayosso Sánchez. Directora de área

Editor responsable
José Arturo Cosme Valadez. Subdirector de área

Editora gráfica responsable
Martha Alfaro Aguilar. Subdirectora de área

Corrección de estilo
María Luisa Santiago López. Jefa de departamento

Formación
Heidi Puon Sánchez. Jefa de departamento

Fotografía de portada
© Mejoredu. Patricia Aridjis

Ilustraciones e imágenes de interiores
Storyset.com y pexels.com

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico. Guía para la mejora de la práctica docente.*

DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) asume el mandato constitucional de revalorar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y su derecho a la formación y desarrollo profesional. Atiende esta responsabilidad jurídica al diseñar programas de formación continua e intervenciones formativas que reconocen y fortalecen sus saberes y conocimientos, promueven procesos de reflexión sobre du práctica, consideran el contexto sociocultural donde laboran e impulsan el trabajo colaborativo.

La inserción en una nueva función educativa es una etapa determinante para el desarrollo profesional de quienes inician la carrera docente, debido a que, en los primeros años de vida laboral, las y los maestros experimentan diversas tensiones entre lo aprendido a lo largo de su escolarización y en su formación inicial como docentes, frente a la realidad de su práctica cotidiana en los contextos particulares de las escuelas donde se incorporan. Esta etapa de la formación continua es crucial porque permite la construcción de experiencias y la movilización de saberes y conocimientos que resultan base para su práctica docente a lo largo de la trayectoria profesional (Tejada *et al*., 2017; Marcelo, 2008; Vaillant, 2019).

En este contexto, Mejoredu puso a disposición de las autoridades de educación media superior, de las autoridades de educación media superior de los estados, de la Ciudad de México y de los organismos descentralizados el *Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación media superior* y, como parte de éste, la intervención formativa (IF): *Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico en el aula*, con el propósito de que maestras y maestros de nuevo ingreso en bachillerato general, bachillerato tecnológico y como profesional técnico bachiller en su segundo año de servicio, reorienten sus prácticas en el aula a partir de comprender la relevancia del vínculo pedagógico para el aprendizaje de sus estudiantes, y favorezcan interacciones que les estimulen a aprender y asumir una postura proactiva hacia su formación, la cual se desarrolla mediante el dispositivo *Grupo de análisis de la práctica*.

En este marco, la *Guía para la mejora de la práctica docente* fue diseñada para que, como participante en la IF, cuente con un recurso de apoyo que oriente el desarrollo de las actividades previstas y facilite su aprendizaje.

Con esta Guía para implementar la IF, Mejoredu refrenda su compromiso con maestras y maestros de avanzar hacia alternativas de formación continua que recuperen la riqueza de sus voces y superen las visiones instrumentalistas y carenciales de la práctica docente, a fin de contribuir a garantizar el derecho de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a una educación de excelencia.

Junta Directiva de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación

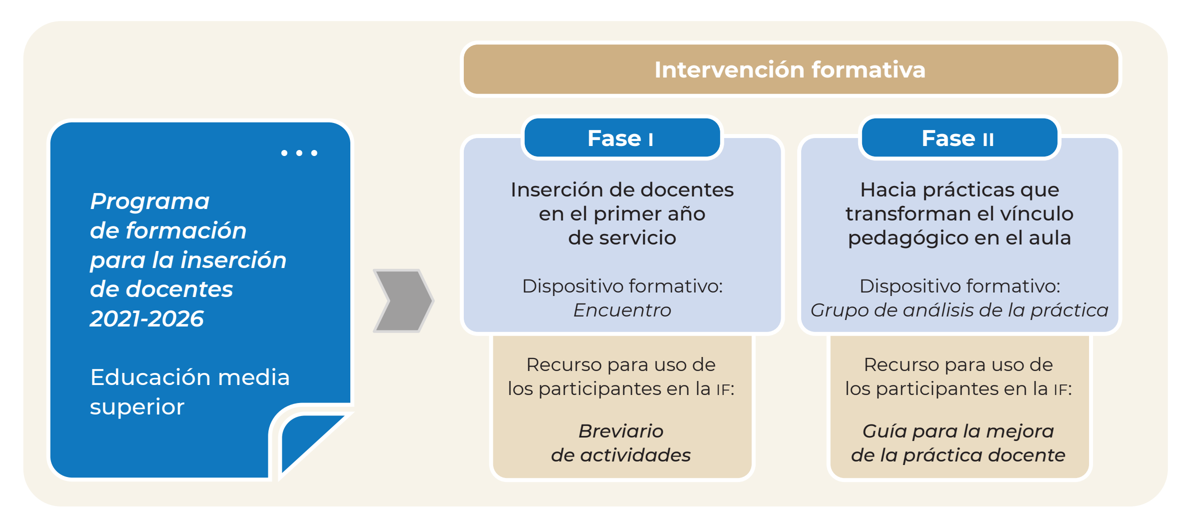
Datos generales

Nombre	
Plantel	
Correo electrónico institucional	
Correo electrónico personal	
Teléfono del plantel	

Introducción

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) pone en sus manos esta Guía para la mejora de la práctica docente, titulada *Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico,* con la finalidad de que le acompañe en la segunda fase de su proceso formativo en la etapa de inserción a la docencia, que se desarrollará en el *Grupo de análisis de la práctica,* que es el dispositivo definido para la implementación de esta intervención formativa (IF) en el marco del *Programa de formación para la inserción de docentes a la educación media superior* (figura I.1).

Figura I.1 Documentos que integran la propuesta de formación para la inserción de docentes a la educación media superior Fase II



Fuente: elaboración propia.

Esta intervención formativa tiene como propósito que los docentes de nuevo ingreso a bachillerato general (BG), bachillerato tecnológico (BT) y profesional técnico bachiller (PTB), en su **segundo año de servicio**, comprendan la relevancia del vínculo pedagógico para el aprendizaje de las y los estudiantes[1] y reorienten sus prácticas en el aula con el fin de favorecer interacciones que los estimulen para aprender y asumir una postura proactiva en su formación.

Por *vínculo pedagógico* se entiende el entramado afectivo, simbólico, social y cognoscitivo que define a la relación pedagógica, el cual se construye a través de las interacciones que docente y estudiantes sostienen en el aula para facilitar desde sus saberes y conocimientos un encuentro que promueva la apropiación de nuevos aprendizajes. El docente, en su rol de mediador entre el conocimiento y sus estudiantes, tiene como responsabilidad construir

[1] En Mejoredu nos interesa apoyar la equidad de género en todos sus aspectos, de ahí que procuremos emplear un lenguaje incluyente. Sin embargo, para favorecer la fluidez del texto y sin dejar de lado donde sea oportuno el lenguaje inclusivo, emplearemos el masculino, como es correcto en español, en la inteligencia de que de ningún modo implica una consideración peyorativa para el género femenino.

mediante sus actuaciones cotidianas el andamiaje simbólico y cognoscitivo para que todos los estudiantes de su clase se sientan escuchados, reconocidos en su singularidad y estimulados para involucrarse activamente en su formación (Manghi-Haquin, 2016; Razo y Cabrero, 2016; Pruzzo, 2014; Corti, 2017; Abramowsky, 2012; Frigerio, 2017).

En esta Guía encontrará una diversidad de actividades, algunas de las cuales deberá realizar individualmente y otras en colaboración con sus colegas participantes en el *Grupo de análisis de la práctica*. Su finalidad es detonar procesos reflexivos sobre su práctica que le permitan visualizar y explicitar las concepciones que orientan sus acciones cuando trabaja con sus grupos, particularmente en cuanto a la interacción con estudiantes en el aula, de tal forma que lo lleven a identificar aquello que puede modificar para que la relación pedagógica que sostiene con ellos se base en un vínculo sólido que haga posible la enseñanza y los aprendizajes de todos.

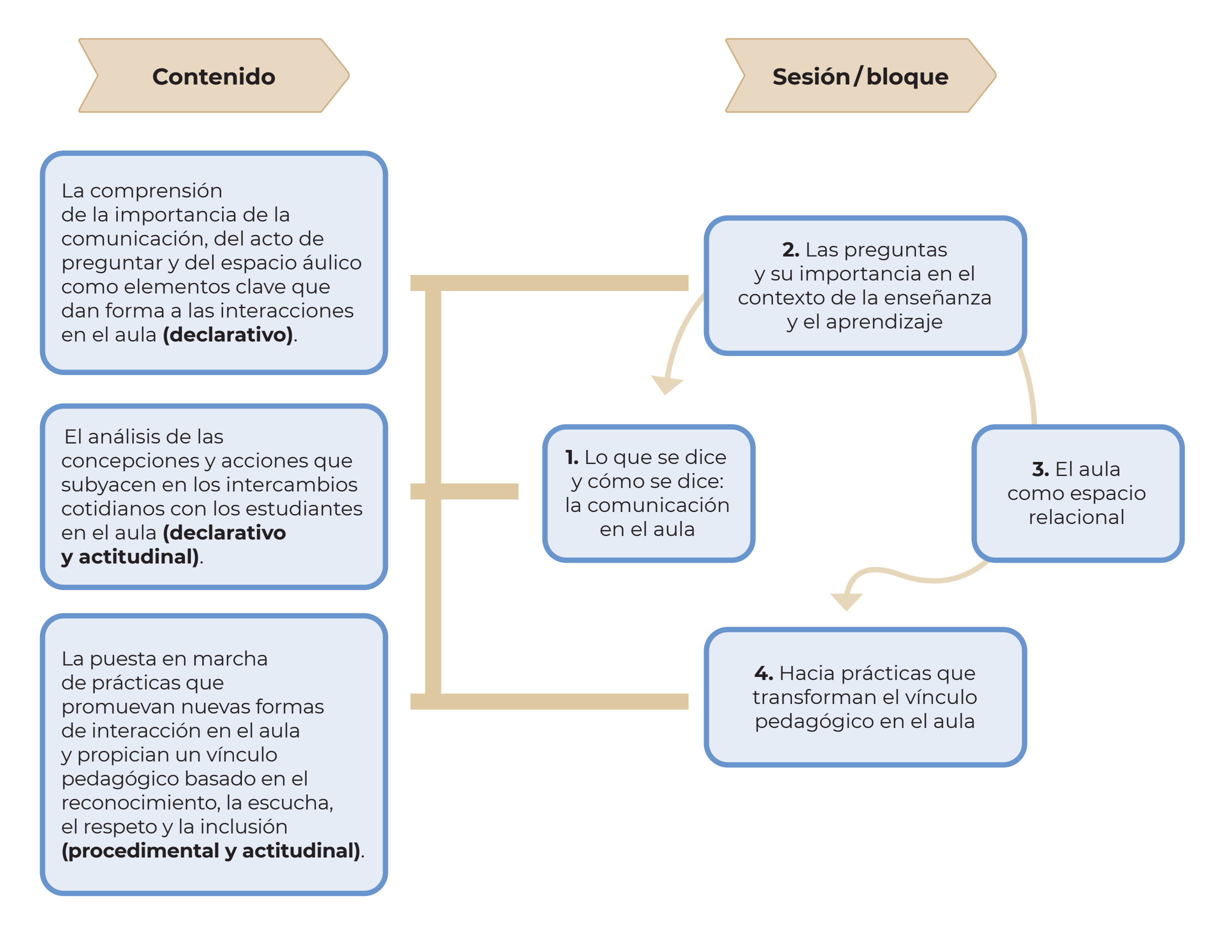
Durante su participación en el *Grupo de análisis de la práctica* se planteará preguntas —por ejemplo: "¿Cómo me comunico con mis estudiantes en diferentes momentos de la clase? ¿Me comunico de la misma manera con todos mis estudiantes? Cuándo los interrogó en clase, ¿obtengo lo que espero? ¿Qué espero de mis estudiantes cuando los interrogó? ¿Cómo les pregunto? ¿Cómo responden mis estudiantes frente a mi actuación?"— que serán el punto de partida para la mejora de su práctica docente.

Esta Guía se estructura en cuatro bloques:

- **Bloque 1** Lo que se dice y cómo se dice: la comunicación en el aula
- **Bloque 2** Las preguntas y su importancia en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje
- **Bloque 3** El aula como espacio relacional
- **Bloque 4** Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico en el aula

En el primer bloque se abordan aspectos relevantes de la comunicación en el aula que orientan la reflexión sobre lo que piensa, lo que hace, lo que dice y cómo lo dice cuando interactúa con sus estudiantes en clase, abriendo la posibilidad de identificar otras formas de hacerlo para transformar el vínculo pedagógico con ellos. El segundo bloque pone énfasis en el cuestionamiento en clase —una de las prácticas escolares más importantes para la construcción de conocimientos—: a partir de reflexionar sobre qué se pregunta, cómo se hace, quién o quiénes preguntan, etcétera, se identifica el valor de preguntar en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, motivando la identificación de aquello que se puede mejorar en los intercambios con estudiantes para estimular su atención, curiosidad y orientación hacia el conocimiento. El tercer bloque se centra en analizar el aula como espacio relacional, con el fin de que se interrogue en torno a la ubicación de los integrantes del grupo, la disposición del espacio y de su relación con lo que usted piensa, así como las formas como promueve la interacción entre ellos para movilizar el intercambio de saberes y conocimientos. Finalmente, el cuarto bloque se orienta a la integración de sus aprendizajes en los bloques previos para que, en colaboración con sus colegas, reflexione acerca de cómo pueden transformar el vínculo pedagógico con sus estudiantes al resignificar lo que piensan y hacen para promover nuevas formas de interacción en el aula, que los motiven a compartir sus saberes y conocimientos y construir juntos nuevos aprendizajes (figura I.2).

Figura I.2 Relación entre contenidos, elementos de análisis y su abordaje en las sesiones del *Grupo de análisis de la práctica*



Fuente: elaboración propia.

Por último, su participación en esta intervención formativa se desarrollará a lo largo de cuatro sesiones del Grupo de análisis, donde pondrá en común sus experiencias con otros docentes de reciente ingreso en su segundo año de servicio para analizar conjuntamente sus prácticas a la luz de los abordajes conceptuales revisados en esta Guía e identificar los cambios que consideren oportunos, posibles y necesarios para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes y, con ello, su satisfacción como docentes.

Orientaciones sobre cómo trabajar la Guía para la mejora de la práctica docente

Estimado docente, esta Guía es un recurso que tiene como finalidad orientar su participación en el Grupo de análisis, a través de **secuencias reflexivas** que le permitan analizar sus prácticas en el aula y, a partir de ello, plantear acciones puntuales con sus estudiantes en las clases para transformar el vínculo pedagógico, por lo que será importante que seleccione un grupo con el cual trabajará las propuestas de mejora que se le proponen en cada bloque.

Este recurso le acompañará en su proceso formativo durante su segundo año de servicio y podrá volver a él siempre que lo considere oportuno, ya que la formación continua es un proceso sostenido en el tiempo, que implica ir y venir repasando lo que sea necesario, volviendo familiar lo extraño, estableciendo espacios y tiempos para meditar lo que se hace en el aula y la escuela, tal como se propone en las actividades planteadas.

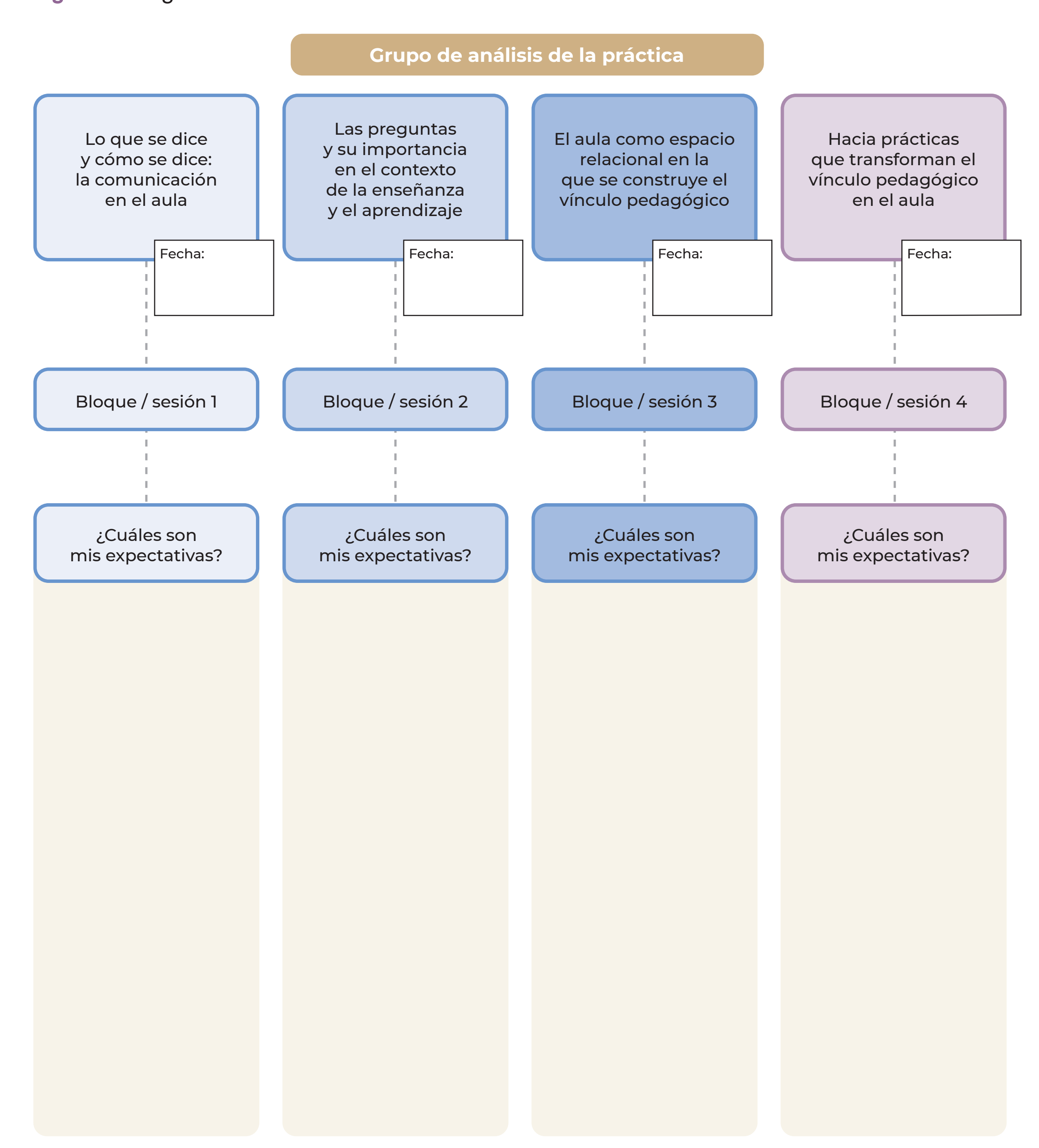
Podrá recuperar el trabajo realizado durante su proceso formativo en un relato de experiencia, mismo que compartirá y analizará con otros docentes de nuevo ingreso en las sesiones del Grupo de análisis. Serán las autoridades de su servicio educativo quienes le informarán el lugar y fechas en que tendrán lugar las sesiones señaladas.

A lo largo de la Guía encontrará textos, imágenes, preguntas, videos y tablas que le guiarán en la reflexión y la sistematización de aspectos relacionados con su práctica, la cual irá registrando en los espacios destinados para tal fin en cada actividad.[2]

En la agenda que aparece enseguida podrá anotar, si así lo desea, las fechas, lugar y otra información de interés relacionada con su participación en este proceso formativo (figura O.1).

[2] Si el espacio no es suficiente para registrar sus ideas, considere continuar con su escritura en otro lugar para ampliar lo que sea necesario.

Figura O.1 Agenda



De las secuencias reflexivas

Las secuencias reflexivas se articulan y expresan a través de las actividades planteadas en cada bloque de esta Guía. Su conceptualización parte de una propuesta de análisis denominada *espiral reflexiva* (Smyth, 1991), la cual consiste en un ciclo reflexivo que contempla los siguientes momentos: *descripción, resignificación, comparación* y *reconstrucción* de la práctica. Su finalidad es que vuelva la mirada sobre su quehacer docente cotidiano para que explicite qué hace y reflexione, en lo individual y en colectivo, acerca de cómo, por qué y para qué lo hace, lo cual le permitirá tomar conciencia de aquello que podría mejorar en sus prácticas docentes.

Cabe observar que el docente no siempre tiene el tiempo ni las condiciones de trabajo para meditar y repensar sobre los *porqués* de su práctica; es decir, de explicarla y resignificarla, para después compararla con la de sus colegas o con lo que dice al respecto la teoría. Se espera que las secuencias reflexivas, que necesariamente están organizadas y se realizan en colectivo, permitan a los docentes ir planteando alternativas de mejora en su actuación, para beneficio de la totalidad de estudiantes del plantel.

Con el fin de facilitar su identificación, en esta Guía se utilizan los íconos que aparecen en la tabla O.1 para denominar el momento del ciclo reflexivo que se está promoviendo, así como los apartados y actividades que se le asocian.

Tabla 0.1 Elementos del ciclo reflexivo

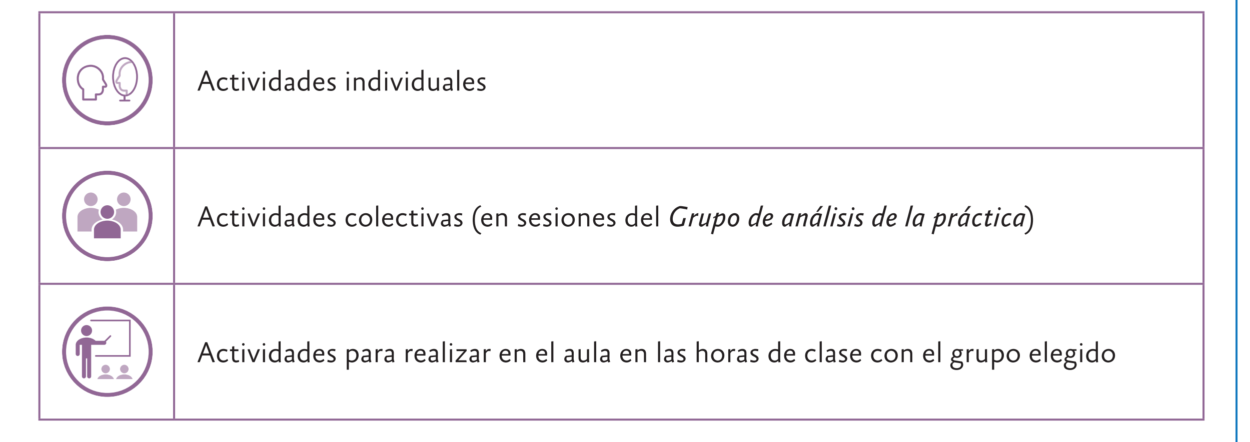
Ícono	Ciclo reflexivo	Nombre del apartado	En qué consiste
	Descripción	**A partir de mi práctica**	Se realizarán actividades en las que describa experiencias sobre su labor cotidiana, a fin de analizar aspectos que no se piensan claramente en la inercia y las urgencias de las tareas diarias. De esta manera se pretende explicitar y visibilizar los aspectos de su práctica susceptibles de ser mejorados; la pregunta clave en esta etapa es: **¿qué hago?**
	Resignificación	**Refuerzo mis saberes**	Se promoverán actividades para identificar y expresar desde qué concepciones, creencias y teorías hace lo que hace en el aula y las formas para hallar nuevos significados a lo que realiza en la práctica. La pregunta clave en esta etapa es: **¿por qué hago lo que hago?**



Ícono	Ciclo reflexivo	Nombre del apartado	En qué consiste
	Confrontación	**Confronto mis prácticas**	Se promoverán actividades que busquen confrontar y replantear lo que hace y piensa con respecto a las situaciones e ideas expuestas en este proceso, a partir de la mirada de sus colegas o la confrontación con la teoría. La pregunta en esta etapa es: **¿cómo ven los otros lo que hago / cómo veo yo lo que ellos hacen?**
	Reconstrucción	**Ideas para transformar mis prácticas**	Se realizarán actividades orientadas a elaborar y poner en marcha propuestas de mejora en el aula. La pregunta que guía aquí es: **¿cómo puedo mejorar lo que hago?**

Fuente: elaboración propia.

También se utilizan los siguientes íconos para indicar cuáles actividades tendrán que realizarse individual o colectivamente, o bien con estudiantes del grupo seleccionado.



	Actividades individuales
	Actividades colectivas (en sesiones del *Grupo de análisis de la práctica*)
	Actividades para realizar en el aula en las horas de clase con el grupo elegido

Sobre el relato de experiencia

Para promover el registro y la sistematización de su práctica, en cada bloque elaborará un relato donde dará cuenta de aquello que le inquietó, preocupó, interesó, motivó, ilusionó o se le dificultó y le planteó dilemas al reflexionar sobre las concepciones que orientan su actuar al relacionarse con sus estudiantes; sobre la puesta en marcha de las acciones de mejora que implementó en el aula; así como sobre los aprendizajes que ha construido durante su participación en esta intervención formativa.

Cuando sintetiza su experiencia en un relato, lo que hace es narrar[3] su historia, por lo que se convierte en el vehículo más adecuado para captar la manera en que las personas se autodefinen, así como para construir el propio conocimiento. A través de esta narración se transmite el sentido de las acciones y vivencias de quien la escribe, y se organiza la experiencia, dándole contexto, secuencia y temporalidad, permitiendo con ello encontrar otros sentidos y significados a lo vivido.

Es importante señalar que no se pretende mecanizar la escritura, ni promover que usted escriba por cumplir un requisito. La intención es impulsar el deseo y el gusto por la escritura; que la considere un medio a partir del cual puede comprender lo que hace en el aula con sus estudiantes y por qué lo hace, no sólo durante su proceso de formación, sino a lo largo de su trayectoria profesional; que a partir de las reflexiones que realice en cada actividad de la Guía pueda nutrir su relato, analizar cómo está construyendo la relación con sus estudiantes y de qué manera ha cambiado en favor del *vínculo pedagógico* que la sostiene, a partir de los aprendizajes que ha construido individual y colectivamente.

Con la redacción del relato y su puesta en común con colegas se abre una oportunidad para encontrar alternativas de acción y maneras de afrontar ciertas circunstancias a través del diálogo, intercambiando miradas y perspectivas con otros docentes (Sardi, 2013) en las sesiones del Grupo de análisis.

La redacción del relato es un proceso cíclico, por lo que es importante que considere las siguientes sugerencias:



Escribir

El momento de escritura puede ser complejo para quien no está acostumbrado a hacerlo, por lo que, en esta etapa, le recomendamos las siguientes acciones:

- **Evocar.** Haga un recorrido mental de lo sucedido en el bloque específico que ha trabajado, desde el desarrollo de las actividades individuales, su participación en las sesiones del Grupo de análisis y la puesta en marcha de acciones de mejora con sus estudiantes; luego, enliste los aspectos que le gustaría destacar. Escríbalos.
- **Redactar.** Tome como punto de partida los aspectos antes identificados y comience a describir lo más detalladamente posible qué paso: lo que usted hizo, sus emociones, el comportamiento de los estudiantes en los diferentes momentos de la clase, etcétera. Haga una pausa para reflexionar sobre lo que está escribiendo y piense si ha dicho todo lo que desea contar. Si recordó algo más, agréguelo. La idea es que su relato dé cuenta lo más ampliamente posible de la experiencia que originó esas líneas.

[3] La narrativa es un referente para pensar y movilizar la práctica, que brinda a los docentes la oportunidad de rememorar anécdotas, relatarlas y compartirlas con colegas en su misma situación, poniendo en discusión con la teoría sus experiencias, certezas, dudas e inquietudes, deseos y logros de la práctica y del ejercicio de la profesión. Las narrativas, tanto ajenas como propias, ayudan a los docentes a interpretar la realidad educativa en que se mueven y son, por lo tanto, organizadoras de la experiencia y de la práctica (Mejoredu, 2021).

- **Leer.** Cuando considere que ha escrito todo lo que quiere contar, lea el texto completo en silencio y en voz alta. Cerciórese que está comunicando lo que quiere.
- **Reescribir.** Con base en su propia lectura —y deseablemente la de otros—, redondee su relato; agregue ahí donde sea necesario aquello que ayude a expresar más claramente la experiencia que está compartiendo.

Figura 3 Consejos útiles para la elaboración del relato de experiencia

1. **Titule su relato.**
2. **Inicie su narración:** coloque una introducción a la experiencia que contará, indicando cuándo ocurrió, quiénes se involucraron y por qué resulta relevante para usted compartirla.
3. **Pase al momento clímax de su narración:** donde usted transmite la complejidad de su experiencia; la parte difícil de lo sucedido. Esto es lo medular de su narración, ya que comparte con detalle todo lo que hicieron y sintieron tanto usted como los involucrados.
4. **Dé un cierre a su narración:** indique cómo concluyó la experiencia, qué decisiones tomó, qué resultados obtuvo, en qué sigue trabajando, etcétera.



Recuerde que... no se trata de elaborar un documento que exija rigor académico, sino más bien de un ejercicio que busca dar voz a sus experiencias, tal cual las ha vivido y sentido. Contará a sus compañeros quién es usted, qué hace, por qué lo hace y –lo más significativo– qué le hace sentir y qué cree poder mejorar. Usted es el autor de su relato, y en consecuencia decide lo que desea compartir con sus colegas.

Sobre el coordinador del Grupo de análisis

El Grupo de análisis será conducido por un coordinador, designado por la autoridad educativa correspondiente. Su función consistirá en brindarle acompañamiento en su proceso formativo a través de promover la puesta en común de sus prácticas en el aula con otros docentes de nuevo ingreso, impulsar el análisis, el diálogo reflexivo y la retroalimentación mutua para construir colectivamente nuevos aprendizajes. Sus características y funciones específicas las podrá consultar en el documento *Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico en el aula. Intervención formativa* (Mejoredu, 2023).[4]

[4] En él se fundamenta la intervención formativa en que se basa el Grupo de análisis y este recurso de apoyo para el docente.

Sobre la duración de la intervención formativa

Su participación en esta intervención formativa involucra un total de cincuenta horas. El trabajo en los primeros tres bloques requerirá dedicar quince horas a cada uno, entre actividades individuales y en colaboración, mientras el último se enfocará fundamentalmente en actividades en colaboración con sus pares y su desarrollo tendrá una duración de cinco horas (tabla 2.). Al finalizar se le otorgará una constancia de participación.

Tabla 2 Distribución del tiempo de duración de la intervención formativa

Bloque / sesión	Total de horas
1. Lo que se dice y cómo se dice: la comunicación en el aula	15
2. Las preguntas y su importancia en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje	15
3. El aula como espacio relacional	15
4. Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico en el aula	5
Total de horas de la intervención formativa	50

Fuente: elaboración propia.

Antes de comenzar

Elija un grupo. Para su selección considere, por ejemplo, aquel que, en su opinión, avanza menos en sus aprendizajes; o en el que se siente más inseguro; o el que le representa mayores desafíos al interactuar y comunicarse; o donde no atienden indicaciones, no participan, o hay rechazo a las actividades planteadas; o en el que se han presentado altercados personales dentro del aula. **Considere que será con el que trabajará durante toda la intervención formativa.**

En el siguiente recuadro coloque los datos de identificación del grupo y describa las razones por las que lo seleccionó.



Asignatura / materia / módulo	Grupo	Turno	Número de estudiantes
Describa por qué seleccionó este grupo			

Bloque 1
Lo que se dice y cómo se dice: la comunicación en el aula

Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido humano de la vida no es un monólogo, sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral. Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables.

FERNANDO SAVATER

La enseñanza y el aprendizaje implican un proceso de comunicación, que se despliega en la relación pedagógica a través de múltiples interacciones sostenidas entre docente y estudiantes en el espacio del aula, cuando se abordan los contenidos disciplinares. A través de tales interacciones, quienes comparten una situación educativa en un espacio determinado expresan concepciones, creencias, saberes, conocimientos, sentimientos, etcétera que han construido en su historia personal, escolar o profesional, y desde los cuales interpretan la acción de los demás. Por ello, las interacciones en el aula no responden exclusivamente a la transmisión y recepción de contenidos; de hecho, toman forma a partir de la manera como se conjugan todas ellas, de la posición que ocupan los diversos actores en el desarrollo de la clase, así como de las particularidades del espacio donde tienen lugar las interacciones (Rizo, 2007).

En este sentido, cada uno de los recursos —verbales, vocales, escritos, físicos, situacionales / ambientales— que entran en juego en la comunicación inciden en las formas de interactuar en el aula, y esto a su vez contribuye a construir el vínculo pedagógico, pues hacen un aporte específico a la relación que se establece en las aulas (Casassus; Bezemer y Kress, citados en Manghi-Haquin, 2016: 12). Como se irá viendo en esta Guía, el vínculo pedagógico incide de manera relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues define la forma como los estudiantes se implican en su formación. Por ello resulta de suma importancia que, en tanto docente en sus primeros años de labor, analice las formas de interacción con los estudiantes y cómo esto determina, en gran medida, el tipo de relación que establece con ellos, para favorecer sus procesos de aprendizaje.

En este bloque analizará la comunicación en el aula a partir de recuperar y contrastar las concepciones y acciones que definen su práctica cotidiana, a fin de que la resignifique y ponga en acción alternativas para comunicarse de otra manera con sus estudiantes, de modo que contribuya a la transformación del vínculo pedagógico que sostiene su relación con ellos.

Actividades individuales

A partir de mi práctica

Actividad 1

1. Piense en la dinámica de comunicación que suele ocurrir durante la clase con el grupo que eligió y conteste las siguientes preguntas.



¿Cómo espero que actúen los estudiantes cuando me comunico con ellos?
Al dar una indicación a los estudiantes, ¿de qué forma me dirijo a ellos?
A partir de la forma en la que me dirijo a los estudiantes, ¿cómo reaccionan?, ¿qué dicen?, ¿hablan entre ellos, guardan silencio, me cuestionan?

2. Tenga en mente sus respuestas y lea atentamente el texto a continuación.



Concepciones docentes sobre la comunicación en el aula

La *práctica docente* se entiende como el conjunto de saberes, habilidades, actuaciones y disposiciones socialmente condicionadas, intersubjetivas y dependientes de la cultura escolar, el contexto institucional y el desarrollo profesional, con el que los docentes afrontan las situaciones de enseñanza, la gestión de la escuela, la participación comunitaria y sus propios procesos formativos. La práctica otorga identidad y significado a las acciones que realizan los docentes y se compone de aspectos sociales, éticos y morales, simbólicos e instrumentales (Mejoredu, 2021).

Los docentes dan significado a sus prácticas a partir de sus concepciones, por ejemplo, sobre la forma de actuar en el aula, cómo deben comportarse los estudiantes, de qué manera conviene dirigirse a ellos, cómo tienen que responder cuando les pregunta, entre muchas otras. Estas concepciones son construcciones sociales que han ido tomando forma a partir de sus experiencias personales, escolares y profesionales, desde las cuales hacen valoraciones y toman decisiones que se expresan en su actuación con colegas, estudiantes, autoridades escolares, familias, etcétera; no siempre son explícitas, pero definen o moldean su actuación.

Las concepciones de los docentes sobre cómo deben comunicarse con sus estudiantes —que se relacionan con el tono de la voz, la postura al hablar, los gestos y movimientos corporales, el modo de preguntar y responder— definen las acciones que realizan en el aula. Lo mismo ocurre con los estudiantes: ellos han aprendido cómo es la comunicación en la escuela y en el salón de clases —lo cual no se parece a la comunicación que se entabla en otros espacios sociales— y con base en esos aprendizajes interactúan con compañeros, docentes, directivos y demás personal del plantel.

La forma como los docentes se comunican en clase puede propiciar que sus estudiantes se cierren, se aíslen o muestren desinterés en involucrarse en las actividades de la clase. Por ejemplo, si al dirigirse a sus estudiantes utilizan expresiones como: "Aunque no aprendan me pagan"; "Quien no quiera tomar mi clase se puede ir con 10"; "¡Investígalo! Eso te corresponde a ti"; "¡No puedo creer que no entiendan, lo he repetido mil veces!"; "¡Claro: si no leen, ni estudian, ¿cómo esperan entender?", lejos de ayudar a construir un vínculo pedagógico favorable dificultan la interacción en el aula y, por tanto, la comunicación.

Por el contrario, si utilizan expresiones como: "¡Lo hacen bien!"; "Esta ocasión no lo lograron, pero van por buen camino"; "Este procedimiento estuvo bien, pero pueden mejorar tal parte"; "¿Cómo se han sentido con las actividades que les propongo?"; "Confió en ustedes", entre otras, pueden propiciar que los estudiantes se sientan reconocidos, escuchados, respetados, estimulados y, por tanto, consigan expresar lo que piensan y sienten, se comprometan con su proceso de aprendizaje y se animen a explorar otros caminos para ampliar sus saberes y conocimientos, con lo cual fortalecerán el vínculo pedagógico que da sostén a su relación con ellos en el espacio del aula.

Actividad 2

1. Con el fin de analizar sus concepciones y acciones en relación con las formas de interacción con sus estudiantes, redacte un incidente crítico, para lo cual lea antes el siguiente texto.



Definición de incidente crítico

Consiste en recuperar un evento importante, significativo o trascendente que le sucedió durante una clase o en algún momento específico de su práctica, el cual le desestabilizó o puso en crisis, afectándole emocional, cognitiva o socialmente (Monereo, 2010). El incidente critico le ayudará a promover la reflexión acerca de...

- sus concepciones, creencias y representaciones sobre la comunicación en el aula;
- la manera como se desempeña frente a una situación inesperada (negación, resignación o huida);
- los sentimientos que experimenta frente a esa situación;
- otras formas de abordar ese evento; y
- futuras acciones o actuaciones para proponer qué pensar (concepción), qué decir (discurso), qué hacer (estrategia) y qué sentir (sentimientos) frente a contingencias similares.

2. Para redactar su incidente crítico[5] piense en una situación con el grupo elegido en la que hubo algún malentendido durante el tiempo de clase. Trate de recordar qué contenidos del programa de estudio estaba abordando, la manera en que se dirigió a sus estudiantes, el tono de voz que usó, la forma como les preguntó, sus reacciones, lo que lo desestabilizó, las emociones que le suscitó, cómo respondió ante esa situación, qué hizo.

Incidente crítico	
Contexto	Describa el lugar en el que sucedió, la secuencia temporal, las personas implicadas. Considere preguntas como ¿dónde se produjo?, ¿durante el desarrollo de qué asignatura?, ¿qué contenido se estaba abordando?, ¿quiénes estuvieron implicados?, ¿en qué momento de la sesión se produjo?, ¿cómo inició el incidente?, ¿qué se dijo?, ¿qué se hizo?, ¿cómo finalizó la situación?

[5] Elaborado con base en Nail *et al.*, 2012.



Incidente crítico	
Emociones involucradas	Principalmente las que el suceso despertó en usted, así como las observadas en las personas implicadas. Por *emoción* se entiende un estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que aparece frente a un estímulo determinado, como pueden ser la tristeza, el enojo o la felicidad, entre otras. Responda a las preguntas: ¿qué sentí o no sentí ante la situación?, ¿qué noté que sintieron los implicados?

Incidente crítico	
Actuación docente	Describa su actuación profesional ante la situación, específicamente lo que hizo, lo que no hizo y por qué. Evite los juicios de valor.
Efectos de mi actuación	Describa los efectos o consecuencias que tuvo su actuación docente en las personas implicadas en el incidente, poniendo énfasis en preguntas como: ¿qué pasó con los demás estudiantes?, ¿cómo reaccionaron?, ¿qué dijeron?, ¿qué pasó con los protagonistas del hecho?



Incidente crítico	
Dilemas	Identifique los posibles dilemas que enfrentó durante el incidente, así como las implicaciones que de ellos se podrían derivar. Un *dilema* es una situación difícil en la que hay varias posibilidades de actuación y no se sabe cuál de ellas escoger porque son igualmente buenas o malas. Trate de dar respuestas a preguntas como: ¿qué dificultades me ha planteado este incidente?, ¿de qué otra manera podría haberlo resuelto?
Aprendizajes	Responda a preguntas como ¿qué aprendí de esta situación? y ¿qué aprendieron los demás?, con la intención de identificar posibles formas de resolver futuras situaciones similares.



La descripción del incidente crítico se recuperará en las siguientes actividades del bloque, además es un **insumo necesario** para la reflexión en la sesión 2 del Grupo de análisis.



Actividades colectivas

Serán conducidas por el coordinador responsable del *Grupo de análisis de la práctica*, quien les guiará a lo largo de su desarrollo.



Refuerzo mis saberes

Actividad 3

1. En plenaria compartan el incidente crítico revisado en la **actividad 2** del apartado "A partir de mi práctica". Mientras cada docente describe su incidente, los demás tomarán nota de elementos significativos respecto de la actuación profesional y las emociones involucradas en el suceso. Es importante que las notas no sean sugerencias o recomendaciones de acciones a realizar. Más bien, piensen en preguntas clarificadoras que permitan a quien expone reflexionar en torno a las condiciones que propiciaron el suceso. Compartan sus preguntas en plenaria para que el docente expositor clarifique los detalles de su incidente crítico.

2. Utilice el siguiente espacio para realizar sus notas.

3. Escriba sus reflexiones respecto a las preguntas que le formularon sus compañeros del Grupo de análisis en cuanto a su incidente crítico.

Actividad 4

1. Lean el siguiente texto.



Recursos involucrados en la comunicación

La comunicación es uno de los pilares básicos en los que se apoya cualquier tipo de relación humana y es aplicable a todas las esferas de la vida. Es más que un simple intercambio de palabras entre personas, ya que se ponen en juego multiplicidad de recursos, tanto verbales como no verbales —palabras, entonación, volumen, ritmo, gestos, posturas, etcétera—, no siempre conscientes, que son interpretados a partir de las concepciones de cada persona y definen su comportamiento en una interacción y espacio determinados. Lo mismo ocurre con la comunicación en el aula, donde docente y estudiantes interactúan usando e interpretando mutuamente estos recursos (Kress, citado en Manghi-Haquin, 2016: 12). Además de la comunicación verbal y no verbal que suele darse en las aulas, también está presente la escrita. Como parte de las rutinas escolares, docentes y estudiantes hacen uso de la escritura —mediante letras, signos, marcas, colores, etcétera— para comunicarse —dar un mensaje al otro—, sea a través del pizarrón, los cuadernos, los libros u otro medio. En la revisión de las tareas que se encargan a los estudiantes suelen plasmarse palabras, frases o diferentes códigos que dicen *algo* a quien los lee; tal es el caso del palomeado, los taches, los comentarios. No realizarlos también comunica a los estudiantes.



De acuerdo con Hernández (2018), los recursos comunicativos presentes siempre en una situación donde dos o más personas interactúan son los siguientes:

- **Verbales.** Palabras que utiliza el emisor en el proceso de comunicación, esto es, lo que dice literalmente.
- **Vocales.** La forma como se pronuncian las palabras: su velocidad, volumen, entonación, etcétera. En gran medida tales recursos están influenciados por las emociones, pues éstas condicionan con facilidad el modo en que se emiten las palabras. Por ejemplo, cuando alguien está enfadado tiende a subir la voz y a aumentar la velocidad de lo que dice; cuando se encuentra tranquilo utiliza un tono más pausado.
- **Físicos.** Se conoce como *lenguaje corporal* o *no verbal* e incluye gestos, movimientos y expresión facial. Comunica una gran parte de la información que se transmite.
- **Situacionales / ambientales.** Refieren tanto al contexto en el que se produce la comunicación como al aspecto de quien habla. Esto último transmite información del emisor, por ejemplo, su estatus dentro de la organización educativa. En cambio, la situación aporta información sobre el entorno en que se da la comunicación, los recursos físicos empleados y su distribución, etcétera.

Pensar en las formas de comunicación en el aula, así como en los recursos de los que se hace uso al interactuar con estudiantes permite comprender que cada uno de los involucrados en una situación educativa la interpretan desde sus propios marcos de significación. Dado que docentes y estudiantes lo hacen desde diversas posiciones, muy probablemente sus visiones sean bastante diferentes. En este sentido, Lara *et al.* (2016) señalan que el docente debe estar consciente de la *posición de poder* que se manifiesta en su actuación cotidiana e identificar los efectos que tiene a la hora de comunicarse con sus estudiantes.

Para que el entendimiento mutuo ocurra es necesario un proceso de negociación de significados en el marco de la interacción comunicativa —mediada por palabras, gestos, posturas y actos, entre otros elementos—, en la que se parte del reconocimiento y la aceptación del otro en su diferencia y singularidad, disponiendo todos los sentidos a fin de escucharse y recuperar lo que cada quien aporta a la generación de nuevos saberes y conocimientos.

2. A partir de la lectura anterior recupere el incidente crítico que redactó, identifique cuáles recursos comunicativos estuvieron presentes en la situación descrita y realice lo que se indica en la siguiente tabla.

Describa cómo estos recursos se involucraron en el incidente crítico	Describa las posibles causas que lo llevaron a actuar así durante el incidente crítico	Describa los cambios que habrían propiciado efectos positivos para evitar ese incidente
Verbales		
Vocales		
Físicos		



Describa cómo estos recursos se involucraron en el incidente crítico	Describa las posibles causas que lo llevaron a actuar así durante el incidente crítico	Describa los cambios que habrían propiciado efectos positivos para evitar ese incidente
Situacionales / ambientales		

3. En parejas, analicen lo que cada quien escribió, identifiquen sus coincidencias y diferencias, así como las implicaciones que vislumbran. Posteriormente, tómense un tiempo para pensar y den respuesta a esta pregunta:

   - ¿De qué manera piensan que poner atención en la forma de comunicarse con sus estudiantes —cómo les hablan, lo que les dicen, el tono que usan, los gestos o ademanes que hacen, las palabras que utilizan, etcétera— podría incidir en su disposición para aprender e involucrarse activamente en la clase?

4. Escriban en el siguiente espacio las reflexiones que consideren más relevantes, las cuales compartirán en plenaria.



Confronto mis prácticas

Actividad 5

1. Lean los siguientes casos que corresponden a un día de trabajo del docente Raúl.[6] En plenaria, dialoguen a partir de las preguntas que se le plantean.



Un día de trabajo del docente Raúl en el Colegio de Bachilleres

Asignatura	Grupo	Turno	Número de estudiantes
Geografía I	301	matutino	40

Se trata de una clase en la que se percibe un ambiente acogedor. No hay silencio, pero una suerte de calma se respira en el salón. Los estudiantes de tercer semestre, con no más de 16 años, están sentados y siguen atentos tanto a los movimientos como las palabras del docente Raúl, quién explica y da ejemplos sobre los husos horarios; Raúl por su parte también está atento a los estudiantes. La clase fluye.

De un momento a otro los estudiantes quieren tomar la palabra y Raúl les recuerda levantar la mano para participar. Mientras tanto, manipula un globo terráqueo que ha traído de su casa al tiempo que lo muestra y se pasea por el frente y entre las filas de sillas carcomidas que se encuentran en el aula. Las interrupciones de varios estudiantes a lo expresado por el docente son constantes, sus voces se escuchan en todo el salón, pero al docente Raúl no le incomodan; es más: se siente entusiasmado porque para él es importante que sus estudiantes se expresen.

Minutos después...

Interacción entre Raúl, Ana e Isaac (tercer semestre de bachillerato)

Escena	Recurso verbal	Otros recursos comunicativos
Raúl explica	A partir del meridiano cero que se ubica imaginariamente por aquí, –señala con su dedo– se añade una hora por cada huso horario que se recorra hacia el este. En España, por ejemplo...	Pasea por el aula con un globo terráqueo entre las manos, señalando constantemente con su dedo, levanta el globo y apunta con su dedo hacia él mientras habla.





[6] Elaboración propia a partir de Manghi-Haquin, 2016.

Escena	Recurso verbal	Otros recursos comunicativos
Ana interrumpe	España está al este del continente americano, donde está México, por lo tanto, allá ahora es más tarde que aquí como siete horas. ¿Sabe cómo lo sé?	Visiblemente emocionada mirando al docente levanta la mano al mismo tiempo que habla en voz alta.
Raúl responde	¡Bien! Cierto, hacia acá, donde está España, es el este. ¿Cómo lo sabes?	Gira su cuerpo hacia Ana, la mira sonriendo y le responde con voz tranquila. Gesto con ambas manos señalando en el globo el este, específicamente España.
Ana habla pausadamente	Lo sé porque me gusta el fútbol y le voy al Real Madrid, ¡el mejor equipo del mundo! Sus partidos se juegan en España por la noche, siete horas más tarde que en México, aquí los pasan a medio día y ¡no puedo verlos porque estoy en clase!	Su voz es firme. Mira al docente Raúl y sonríe. Luego dirige la mirada hacia sus compañeros, visiblemente emocionada.
Raúl responde	¡Muy bien! Es correcto: España se encuentra hacia el este de América; y sí, aproximadamente son siete horas más que aquí. ¡Gracias por comentarnos! Ya ven, otra razón para aprenderse los husos horarios: ¡conocer los horarios de los partidos de nuestros equipos favoritos!	Vuelve a señalar el globo terráqueo, indica dónde se ubica España y cuenta los husos horarios para confirmar la información de la estudiante. Lanza una risa, mientras sus estudiantes ríen junto con él.

Escena	Recurso verbal	Otros recursos comunicativos
Isaac, estudiante, se anima a comentar en voz alta	¡Profe yo uso el horario para saber a qué hora pasan los partidos del América!	Se pone en pie con la mano levantada e interviene sin esperar a que el docente Raúl le ceda la palabra. En el fondo, se escuchan risas de sus compañeros, al tiempo que esperan la respuesta del docente Raúl.
Raúl responde	¡Muy bien! Eso que comentas es otro uso, que se escribe sin *h*; es del verbo usar, utilizar. Tú utilizas el horario para saber a qué hora prender el televisor y ver el futbol. Y el huso horario del que hablamos va con *h* porque proviene del latín *fusus*, que hace referencia a cada una de las partes en que está dividida la superficie terrestre por veinticuatro meridianos igualmente espaciados, y por los que se suele regir convencionalmente un mismo horario.	Gira su cuerpo hacia Issac, lo mira sonriendo y habla con voz tranquila. Señala en el globo terráqueo cada uno de los meridianos en los que se divide la superficie terrestre.
Isaac responde	¡Aaaah! Lo que dice es diferente a lo que yo había entendido. No sabía que había un uso con *h*. No cabe duda de que todos los días se aprende algo nuevo ¡Gracias profe!	Con expresión de sorpresa y mirando el globo terráqueo que el docente Raúl aún conserva en sus manos.

Escena	Recurso verbal	Otros recursos comunicativos
Raúl responde y se prepara para cerrar el intercambio con sus estudiantes	A ti también Issac, gracias por tu aportación a la clase. ¿Algún otro ejemplo que quieran compartir en clase?	Se encuentra de pie al centro del frente del aula. Visiblemente animado sonríe a Issac y después a todo el grupo; luego mira pausadamente a todos los estudiantes para identificar si alguno ha levantado la mano o murmura algo para animarlo a compartir.

El docente Raúl ha concluido su jornada en el turno matutino, apenas le da tiempo de comer y se dirige al aula donde impartirá su clase en el turno vespertino.

Asignatura	Grupo	Turno	Número de estudiantes
Geografía I	325	vespertino	30

Se dirige al aula, mientras piensa que no le agrada mucho dar clases en la tarde, pues le han comentado que generalmente a este turno ingresan estudiantes que no son aceptados en otras escuelas, sea porque repitieron año, porque fueron expulsados por su mala conducta o porque tienen una edad mayor al promedio para el nivel (Saucedo, 2005).

Entra al aula, adonde no ha llegado la mayoría de los estudiantes; se sienta a esperar en su escritorio mientras coloca el globo terráqueo en la mesa. Poco a poco van entrando y señalan las razones por las que llegan tarde: algunos comentan que es por el trabajo, otros porque había tráfico o un accidente, y otros simplemente se quedaron platicando con sus compañeros en el patio.

Raúl comienza a explicar qué son los husos horarios e intenta manipular el globo terráqueo; sin embargo, se escucha mucho bullicio en el fondo del salón, los estudiantes platican entre ellos y Raúl llama su atención señalando que ha iniciado la clase, les indica que cuando quieran participar levanten la mano y sigue su explicación.

Interacción entre el grupo 325 y Raúl (tercer semestre de bachillerato)

Escena	Recurso verbal	Otros recursos comunicativos
Raúl explica	El huso horario proviene del latín *fusus* que hace referencia a cada una de las partes en que está dividida la superficie terrestre por veinticuatro meridianos igualmente espaciados, y por los que se suele regir convencionalmente un mismo horario.	Intentando manipular el globo terráqueo desde su escritorio, alza la voz para hacerse escuchar entre el bullicio.
Los estudiantes del fondo del salón platican entre ellos	Están hablando sobre el partido del Real Madrid del día anterior.	Alzando la voz y organizados en un pequeño circulo.
Raúl retoma lo que escucha de la conversación del pequeño grupo	¿Sabían que la diferencia en horas entre España y México es de siete horas? Eso se debe a que a partir del meridiano cero, o de Greenwich, se añade una hora por cada huso horario que se recorra hacia el este.	Se levanta del escritorio y se desplaza frente al pizarrón con el globo terráqueo entre las manos, lo levanta y apunta con su dedo a él mientras habla.



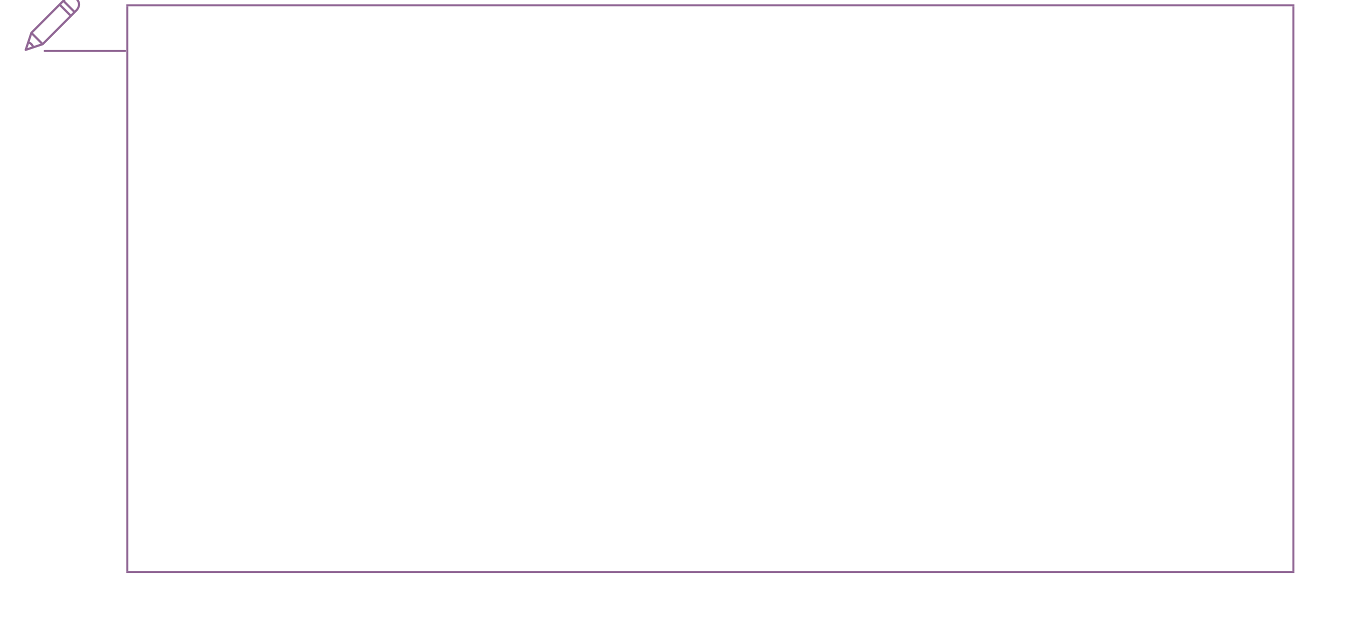
Escena	Recurso verbal	Otros recursos comunicativos
Jorge grita	¡Con razón los partidos pasan bien temprano profe! ¡Y luego no los puedo ver!	Con voz fuerte y haciendo ademanes de inconformidad. El grupo se ríe.
Raúl responde	Sí, es verdad, pues España se encuentra hacia el este de América, lo que explica la diferencia en el horario. Por eso no se puede ver en un horario más tarde. ¿Alguien puede dar otro ejemplo de husos horarios?	Vuelve a señalar el globo terráqueo para indicar dónde se ubica España y cuenta los usos horarios para reafirmar la información.
Nadie responde		Se escucha bullicio entre los estudiantes. El pequeño grupo continúa hablando en voz baja, sin prestar atención.
Raúl se exaspera al ver la falta de participación	Ese grupo de atrás se separa por favor. No es posible que no presten atención, pero cuando hagan el examen van a querer preguntar y no les voy a decir nada, porque no estudian.	Con voz exaltada, señalando a todos. Anota en el pizarrón los conceptos y solicita que los escriban en su cuaderno. Posteriormente se sienta en su escritorio.

Escena	Recurso verbal	Otros recursos comunicativos
Lorena responde	¡Ya no se enoje profe!, No todos somos flojos, yo sí estaba anotando.	Con voz baja y enseñando su libreta.

2. Una vez leídos los casos, reflexionen conjuntamente y elaboren una respuesta a las siguientes preguntas:

   - ¿Qué recursos comunicativos —verbales, vocales, físicos, situacionales / ambientales— caracterizan la interacción entre Raúl y sus grupos?
   - ¿Qué diferencias identifican en las interacciones del docente Raúl con los grupos matutino y vespertino?
   - ¿Cómo consideran que es el vínculo pedagógico que Raúl construye con cada grupo?
   - ¿Qué otros aspectos de la interacción de Raúl y sus estudiantes, además de los recursos comunicativos que se ponen en juego, pueden recuperar?

En el siguiente espacio anoten las reflexiones resultantes del análisis grupal que consideren más importantes.





Ideas para transformar mis prácticas

Actividad 6

En equipos lean y analicen con detenimiento las tres imágenes que se presentan a continuación, en las cuales se plantean tres formas de comunicación que, según Uruñuela (2018), son eficaces y muy útiles para fortalecer la comunicación en el aula.

A partir del incidente crítico de algún colega del equipo, analicen cómo hubiera actuado el docente durante el incidente de haber considerado las estrategias que propone este autor. Escriban el resultado completando las afirmaciones que se proponen. Si consideran que alguno de los pasos no aplica en lo que se describió, expliquen por qué.

Figura 4 Escucha activa

Fuente: elaboración propia con base en Uruñuela, 2018.



1 Escucha activa, reflexión

En el incidente crítico que se describió **cómo** y **en qué momento** pudo…

- Hacerles sentir, a través de sus actos o palabras, que le interesaba lo que decían, de tal forma que continuaran expresando sus deseos:

- Clarificar y pedir más datos e información del suceso, mientras los estudiantes se comunicaban:

- Parafrasear verbalmente y demostrar a sus estudiantes que comprendía lo que estaban diciendo:

- Manifestar que entendía los sentimientos de quienes estaban involucrados en el suceso:

- Resumir y juntar hechos importantes y comunicárselos:

Figura 5 Comunicación asertiva



Fuente: elaboración propia con base en Uruñuela, 2018.



2 Comunicación asertiva, reflexión

En **qué momento** y **cómo,** en el incidente que se describió, pudo de forma asertiva decir...

- Lo que sucedía:

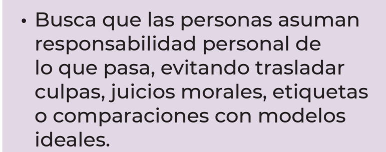
- Cómo se sentía con lo que estaba pasando:

- Sus razones:

- Lo que le hubiera gustado en ese momento:

Figura 6 Comunicación no violenta

Se basa en cuatro pasos



1. Observe lo que pasa sin realizar ningún tipo de juicio evaluativo:

Te has levantado cinco veces de tu sitio y has ido a hablar con varios compañeros...



2. Analice la necesidad no satisfecha que aparece tras sus sentimientos, sin culpar a nadie, y manifiéstela:

Necesito explicar este tema sin interrupciones para que se comprenda adecuadamente...



3. Identifique y exprese lo que siente realmente, sin mezclarlo con ideas o pensamientos:

Me siento enfadada y molesta...



4. Negocie lo que quiere de la otra persona utilizando un lenguaje de acción positiva; sea concreto con lo que espera y evite frases ambiguas:

¿Puedes estar en tu lugar hasta que termine de explicar y luego paro y doy un tiempo para que comuniques lo que necesites?

- Busca que las personas asuman responsabilidad personal de lo que pasa, evitando trasladar culpas, juicios morales, etiquetas o comparaciones con modelos ideales.
- Plantea una comunicación efectiva con empatía, eliminando el lenguaje que crea culpa y vergüenza.
- No se basa en la sanción y el castigo por lo que se ha hecho, sino que parte del entendimiento de las necesidades propias y la negociación para conseguir lo que se quiere.

Fuente: elaboración propia con base en Uruñuela, 2018.



3 Comunicación no violenta, reflexión

A partir del incidente crítico que se describió:

- Observen y escriban lo que sucedió, separando la observación de la evaluación (o juicios) y descríbalo sin juicios o críticas:

- Identifiquen los sentimientos y descríbanlos:

- Describan la necesidad no satisfecha que había detrás de los sentimientos del docente, de tal forma que reconozca que lo que sintió es su responsabilidad:

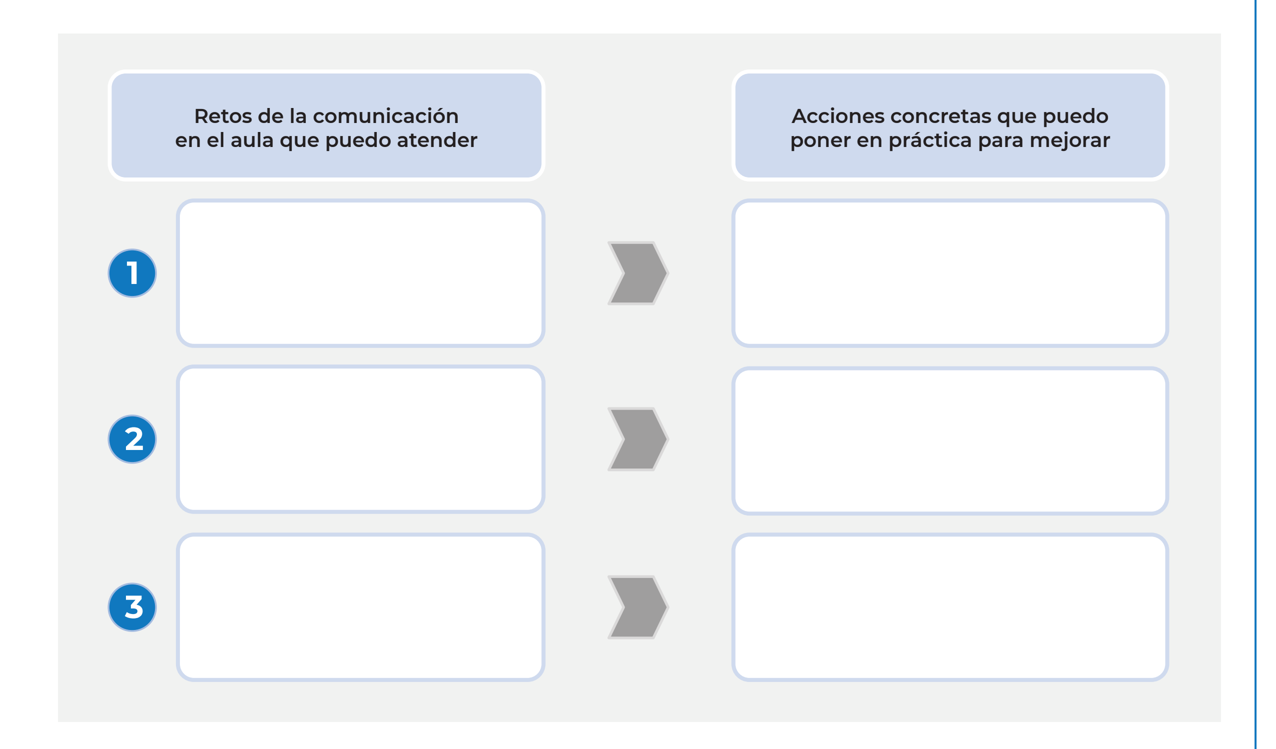
- Expresen cuáles hubieran podido ser peticiones negociables con el estudiante o grupo de estudiantes involucrados en el incidente crítico:

Recuerde que... en la interacción con los estudiantes y entre ellos está implicada en todo momento la comunicación. Lo que se dice, cómo se dice, el tono utilizado, lo que se hace y cómo se hace envían un *mensaje* que es interpretado por la otra persona de acuerdo con sus marcos de referencia, lo cual da forma a las relaciones que se establecen en el aula. Las anteriores son estrategias que puede seguir poniendo a prueba en momentos que involucren la comunicación en el aula. Se recomienda ponerlas en acción en el desarrollo sucesivo de sus clases.

Actividad 7

1. Tomando en cuenta lo que cada quien aprendió en este bloque, tómense unos minutos para pensar de forma individual en al menos **tres aspectos** de la comunicación que puede mejorar con sus estudiantes y anótelos en la columna izquierda del esquema que aparece a continuación.

2. Compartan entre los integrantes del equipo los aspectos de mejora que cada quien identificó, dialoguen reflexivamente sobre las acciones concretas que podrían emprender en el aula y regístrenlas en la columna de la derecha.



Recuerde que... los aspectos de mejora deben encaminarse a estimular el interés, la participación en la clase y los aprendizajes de la totalidad de estudiantes, visibilizando a quienes menos se involucran.



Actividades para realizar en el aula durante las horas de clase con el grupo elegido

Actividad 8

Realice, por al menos dos semanas, las acciones que considere relevantes para mejorar la comunicación con los estudiantes del grupo; anótelas en la siguiente tabla y, conforme las vaya desarrollando, registré lo que percibe y cómo se siente. Esta información le será útil cuando elabore su relato de experiencia.



Fecha	Acciones que puso en marcha	Resultado percibido	¿Cómo se sintió?

Fecha	Acciones que puso en marcha	Resultado percibido	¿Cómo se sintió?



Fecha	Acciones que puso en marcha	Resultado percibido	¿Cómo se sintió?

A lo largo de esta secuencia reflexiva se ha mostrado la relevancia de prestar atención constante a la comunicación con sus estudiantes y a las concepciones que subyacen a su actuación en clase. Asimismo, se ha expuesto que el lenguaje de los estudiantes no siempre coincide con el que se espera socialmente hablando, o bien con el que esperan escuela y docentes: se necesita construir un puente para acercarse, lo cual es posible desde su práctica docente.

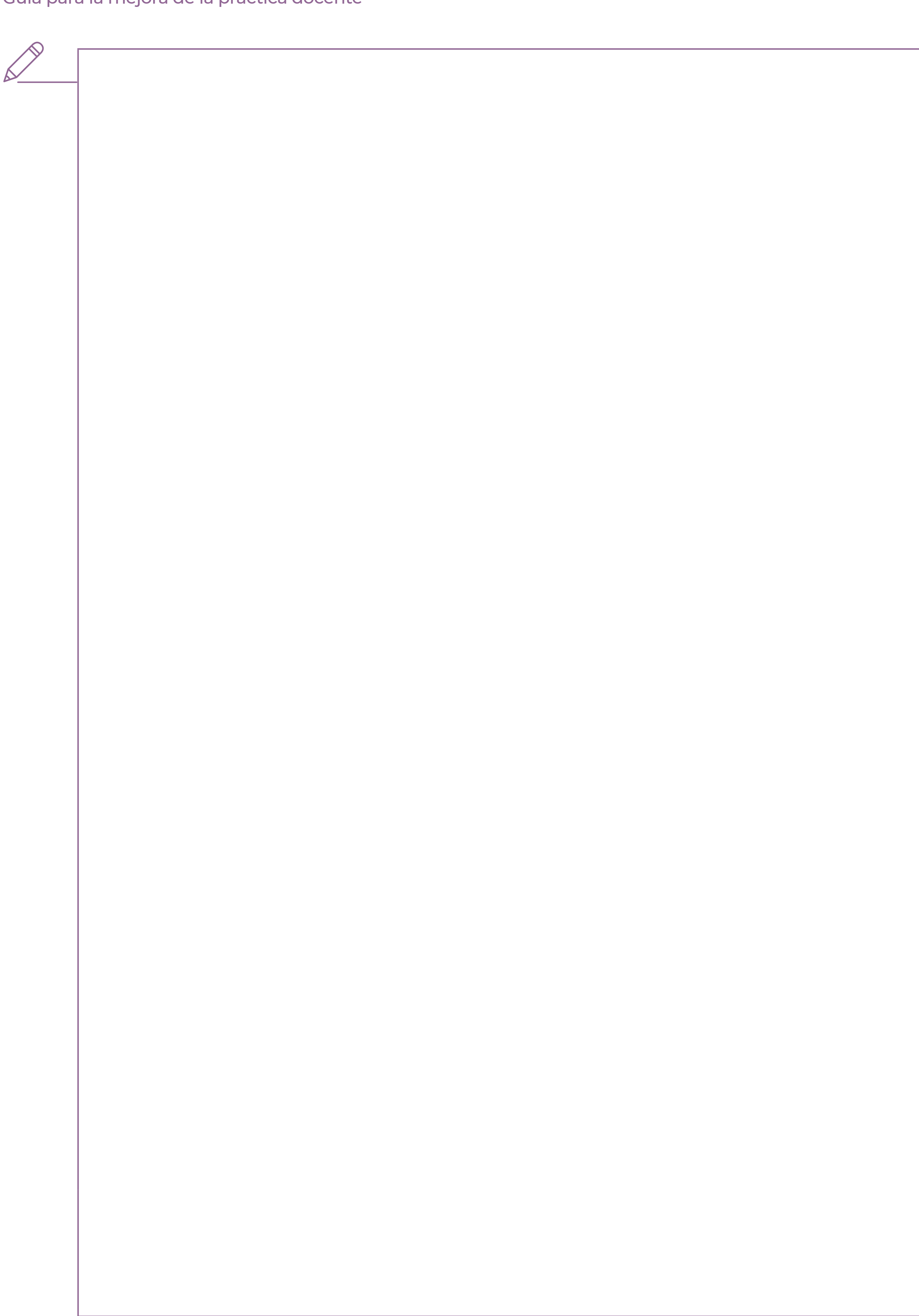
Se espera que este bloque le haya permitido analizar que las formas de comunicarse con sus estudiantes en el aula impactan sustancialmente en la relación que establecen entre ustedes. En los siguientes bloques profundizará en la relevancia de las preguntas para estimular sus aprendizajes y la curiosidad por el conocimiento, así como la importancia de la organización del aula en tanto espacio relacional donde se movilizan saberes y conocimientos, y su efecto en la construcción de un vínculo pedagógico que favorece los aprendizajes.

Relato de experiencia

A continuación, inicie su relato siguiendo las sugerencias que se encuentran en las "Orientaciones sobre cómo trabajar la Guía" (p. 10). Céntrelo en cómo se transformó el vínculo pedagógico con sus estudiantes, considerando la puesta en marcha de las acciones de mejora que implementó en el aula, mencionadas en el apartado "Ideas para transformar mis prácticas".

Tome en cuenta los siguientes aspectos:

- cambios en las concepciones que tenía sobre la comunicación con mis estudiantes;
- acciones que implementé para mejorar la comunicación con mis estudiantes, que funcionaron y no;
- respuesta de los estudiantes a las acciones que implementé en el aula.





Tipo de material	Reseña y enlace
Video	**¿Cómo las palabras pueden transformar el mundo?** En este video, Paula Salerno conversa sobre cómo nuestro discurso da forma a la sociedad, puesto que dice mucho más de lo que parece decir. <https://www.youtube.com/watch?v=HsowSxacxxw>
Artículo web	**El profesor perfecto no existe...** En este artículo encontrará algunas propuestas de actividades para fomentar la integración entre estudiantes y docentes. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/el-profesor-perfecto-no-existe>

Referencias

Abramowsky, A. (2012). *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar.* <https://www.academia.edu/28865918/Los_afectos_docentes_en_las_relaciones_pedag%C3%B3gicas_tensiones_entre_querer_y_ense%C3%B1ar_LASA_San_Francisco_California_May_23_26_2012>.

Corti, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica. Un estudio de casos en un aula de secundaria* [tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].

Díaz, Y. (2022, 28 de junio). *El profesor perfecto no existe...* Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación del Tec de Monterrey [blog]. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/el-profesor-perfecto-no-existe>.

Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coordinadores) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Noveduc Libros.

Hernández, R. (2018). *La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa.* Universidad Internacional de la Rioja. <https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce41/cauce_41_009.pdf>.

Lara, M. L., Navales, M. A., Sánchez, L. R. Bravo, G. y Pérez, C. J. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social,* (10): 51-58.

Manghi-Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research, 6*(2): 11-19.

Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la educación (2021, 13 de diciembre). Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD-2021). Diario Oficial de la Federación. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf>.

________ (2023). *Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico en el aula. Intervención formativa.*

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación,* (52): 149-178.

Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 11*(2). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/204/234>.

Pruzzo, V. (2014). La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía,* (11): 1-13. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2103/58613>.

Razo, A. y Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en los aprendizajes de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México.* Centro de Investigación y Docencia Económicas / Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas; Secretaría de Educación Pública.

Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação:* 1-16. <https://xdoc.mx/documents/interaccion-y-comunicacion-en-entornos-educativos-reflexiones-603b25b0eb2ac>.

Sardi, V. (coordinadora) (2013). *Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en letras.* Universidad Nacional de la Plata.

Saucedo, L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10*(26): 641-668.

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación,* (294): 275-300. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>.

TEDx Talks (2017, 25 de enero). *¿Cómo las palabras pueden transformar el mundo? | Paula Salerno | TEDxCONICETRosario* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=HsowSxacxxw>.

Uruñuela, P. (2018). *La gestión del aula: Todo lo que me hubiera gustado saber cuándo empecé a dar clase.* Narcea.

Bloque 2
Las preguntas y su importancia en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje



Una buena pregunta es una semilla que debe sembrarse para que produzca más semillas, con la esperanza de reverdecer el paisaje de las ideas.

JOHN CIARDI

La forma como se indaga lo que los estudiantes saben es fundamental para el desarrollo de las actividades y para mantener e incrementar su interés de ir más allá de lo visto en clase, alentar su curiosidad por continuar aprendiendo. Como se vio a lo largo del bloque 1, lo que se dice y cómo se dice inciden en las formas de interactuar en el aula. Igualmente, lo que se pregunta y cómo se pregunta contribuyen a transformar el vínculo pedagógico que define la relación con sus estudiantes.

La enseñanza que deja una huella favorable en los sujetos se caracteriza por ponerlos en el centro y construir un andamiaje que facilite, a partir de sus rasgos particulares, la apropiación de nuevos conocimientos. Tal andamiaje se edifica a partir de la forma como los docentes interrogan a sus estudiantes en clase o recuperan sus preguntas para conocer lo que saben o han aprendido.

Este bloque estimulará la reflexión sobre el acto de preguntar y el lugar que tienen las preguntas en el proceso de enseñar y aprender, a fin de que identifique lo que es posible mejorar en su práctica cotidiana para favorecer intercambios con y entre sus estudiantes, los cuales estimulen su atención, curiosidad y orientación hacia el conocimiento, incluso considerando que gestionar la participación en grupos de treinta o más estudiantes es uno de los retos del trabajo en las aulas de educación media superior.



Actividades individuales



A partir de mi práctica

Actividad 1

1. Recuerde una clase que haya impartido recientemente en el grupo que seleccionó. En el espacio en blanco describa cómo fue, desde el principio hasta el final. Enfatice el momento cuando terminó de explicar el tema y comenzó a realizar preguntas sobre lo abordado. Algunos aspectos asociados a tal ejercicio son:

   - estado de ánimo de los estudiantes antes de empezar y al finalizar la clase;
   - tipo de preguntas que se plantearon;

- quién o quiénes hicieron las preguntas;
- tipo de respuestas o dudas de los estudiantes;
- interés de los estudiantes por el tema explicado en clase;
- nivel de participación de los estudiantes;
- quién o quiénes participan más.

2. De acuerdo con lo anterior, responda las preguntas que siguen.

   - ¿Cómo fue la participación de sus estudiantes cuando les cuestionó acerca de las dudas que tenían sobre el tema?



- ¿Las intervenciones de mis estudiantes me permitieron identificar sus dudas, aprendizajes o las formas cómo se apropiaron del tema? ¿Por qué?

- ¿Por qué considero que los estudiantes no se atreven a participar en clase?



Esta actividad es **insumo necesario** para la reflexión en la sesión 2 del Grupo de análisis, y se recuperarán en la **actividad 4** del apartado "Confronto mis prácticas".



Actividades colectivas

Serán conducidas por el coordinador responsable del *Grupo de análisis de la práctica*, quien les guiará a lo largo de su desarrollo.



Actividad 2

Lean el siguiente diálogo entre Paulo Freire y Antonio Faundez a propósito del acto de preguntar y la importancia de las preguntas como motor de la curiosidad y la construcción del conocimiento.

Figura 7 La pedagogía de hacer preguntas

Antonio: En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta! Tengo la impresión de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta.

Paulo: ¡Exacto, estoy por completo de acuerdo contigo! Yo llamo a ese fenómeno "castración de la curiosidad". Es un movimiento unilineal, va desde aquí hasta allá y se acabó, no tiene vuelta; y ni siquiera existe una demanda: ¡el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada!

Antonio: Y lo más grave es que el estudiante se acostumbra a responder más que a hacerse preguntas y preguntar. Entonces, el docente debería enseñar –porque él mismo debería saberlo– a preguntar. Sólo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés, porque la única manera de enseñar es aprendiendo.

Paulo: Estoy de acuerdo, pero la naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada como una provocación a la autoridad, por lo que preguntar no siempre es cómodo. Para el educador que practica el hábito de preguntar no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas, por lo tanto, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta.

Antonio: Creo que tienes razón cuando dices que lo primero que deberían aprender los docentes es a saber hacer preguntas que nos estimulen. Yo insistiría en que el origen del conocimiento está en el acto mismo de preguntar.

Paulo: De acuerdo, es importante relacionar la pregunta y la respuesta con acciones que realizan los estudiantes. Por lo tanto, cuando preguntan sobre un hecho deberían obtener una explicación y no una descripción pura de palabras relacionadas con él, estimulándolos a hacer preguntas acerca de su propia práctica.

Antonio: Es necesario, especificar que hay preguntas mediadoras, es decir, preguntas sobre preguntas a las que se debe responder. Es decir, una cadena de preguntas y respuestas, en última instancia, ampliamente vinculadas con la realidad.

Paulo: En ese sentido, creo que el educando que participa en un proceso de educación permanente tiene que ser un gran preguntador de sí mismo y estimular la necesidad permanente de la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlo. Generalmente las escuelas rechazan las preguntas o burocratizan el acto de preguntar, simplemente introduciéndolas en los programas estableciendo momentos para preguntar.

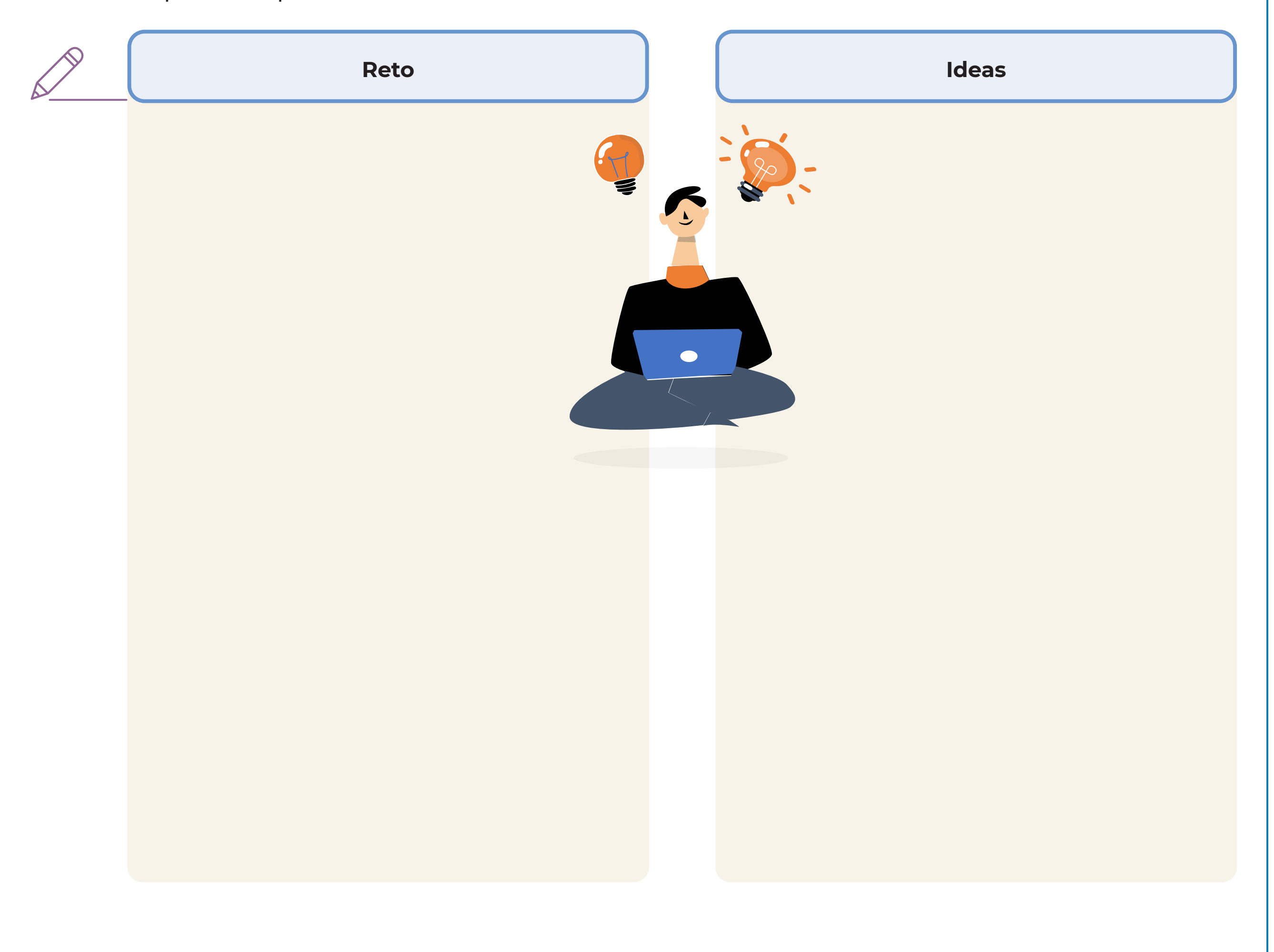


Antonio: Para dimensionar esa burocratización de la pregunta basta con mirar los textos que se utilizan. Las preguntas son preguntas que ya traen incluida la respuesta. En ese sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son respuestas, antes que preguntas. El estudiante debe conocer de antemano la respuesta a la pregunta que se le hará. En cambio, si le enseñásemos a preguntar, tendría la necesidad de preguntarse a sí mismo y de encontrar él mismo las respuestas de una manera creativa. Es decir que participaría en su proceso de conocimiento y no estaría simplemente limitado a responder a una determinada pregunta basándose en lo que le han dicho.



Fuente: elaboración propia a partir de Freire y Faundez, 2013: 69-80.

Con base en la conversación entre Paulo y Antonio, cada quien piense cuáles serían sus principales retos con relación al acto de preguntar en clase y escríbanlos en la primera columna. Posteriormente, compártanlos en el equipo y dialoguen sobre la forma de superarlos. En la columna derecha tomen nota de las ideas surgidas de la reflexión que les parecen más viables de poner en práctica con sus estudiantes.



Actividad 3

Lean el texto siguiente. Siéntase en libertad de realizar al margen marcas, anotaciones, comentarios, preguntas, etcétera.

Figura 8 Máximas sobre la importancia de las preguntas

1

El estudiante tiene preguntas y el docente puede acompañarlo para plantear preguntas osadas

El estudiante tiene preguntas, pero, sobre todo, busca preguntas. Por eso el estudio es el movimiento de las preguntas, su extensión, su ahondamiento. Tienes que llevar tus preguntas cada vez más lejos. Tienes que darles densidad, espesor. Tienes que hacerlas cada vez más inocentes, más elementales. Y también más complejas, con más matices, con más caras. Y más osadas. Sobre todo, más osadas (Larrosa, 2003: 6).

2

Los docentes deben cuidar y preservar la curiosidad de los estudiantes
Los objetos de conocimiento son percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad. De allí el cuidado que nosotros como docentes debemos tener en relación con preservar la curiosidad de los estudiantes. [...] Es preciso defender el derecho que tiene el estudiante de preguntar, de satisfacer su curiosidad, pero al mismo tiempo decirle que hay momentos para preguntar y momentos para abstenerse, lo que en ética definimos como "asumir los límites de la libertad" (Freire, 2003: 38-39).

3

Hay que provocar en los estudiantes el deseo de aprender y de formularse preguntas
"No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed". También hay que dar sed a quienes no quieren beber. [...] No basta con enseñar. No basta con dar respuestas. Hay que provocar en los alumnos el deseo de aprender y de formularse preguntas. Y hacerlo codo con codo, acompañándolos a lo largo de toda la escolaridad y ayudándolos a encontrar tiempos de reflexión y concentración en una época en la que están "sobre informados" [...]. Muy a menudo la escuela da respuestas sin ayudar a formularse preguntas, da respuestas sin preguntas, mientras que el niño aprende buscando respuestas a las preguntas que se formula. Y creo que es necesario restituir esto a la escuela, un saber vivo, es decir, un saber que no está osificado, fosilizado, sino un saber dinámico, que aporta algo, y en tanto que aporta algo es emancipador. No es un objeto del que el alumno se tiene que apropiar para devolverlo el día del examen, no es esto en absoluto. Es un saber que rige el deseo de saber todavía más. El aprendizaje genera nuevas preguntas. Y el objetivo de la escuela es hacer emerger preguntas (Meirieu, 2007: 42-45).

4

Permitir que la pregunta transite por la experiencia del sujeto que interroga es el auténtico propósito de un docente
La pregunta es el aliento al diálogo como puente de búsqueda y construcción epistemológica, pero, además, es la expresión del asombro que posibilita tejer discursos desde la diversidad de perspectivas que confluyen y se despliegan en la conversación. La educación es el proceso privilegiado para ese riesgo de nombrar y nombrarse en la brújula de los interrogantes haciendo consciente el camino del conocimiento, y, por ende, de la responsabilidad social que esto implica, y por consiguiente, de la palabra y la acción de un maestro que encarna este deber y lo asume con entereza ética. [...] La pregunta tiene un significado liberador que indaga por una nueva explicación que se convierte en acción reflexiva, que denota, además, una actitud de sospecha ante lo establecido. Permitir que la pregunta transite por la experiencia del sujeto que interroga es el auténtico propósito de un docente que se sitúa en experiencia vital para hacer de la vivencia un aprendizaje en el asombro, en la duda, en la sospecha por lo habitual y sus lógicas (Ramírez, 2015: 61-62).

5

La ignorancia es el punto de partida de la sabiduría: es fundamental no silenciar a los estudiantes
Una de las buenas cualidades de un profesor, de una profesora, es testimoniar a los alumnos que la ignorancia es el punto de partida de la sabiduría, que equivocarse no es un pecado, que forma parte del proceso de conocer. El error es un momento de la búsqueda del saber. Es justamente la equivocación la que nos permite aprender. No tengan vergüenza de no saber, no traten de patear la pelota afuera, no digan cualquier cosa por miedo a pasar por burros. Pero sobre todo, y esto es fundamental, no silencien a los alumnos. Es suficiente decir: no lo sé pero voy a intentar averiguarlo. [...] Lo que los jóvenes quieren es una prueba de que pueden confiar en nosotros (Freire, 2003: 57-58).

6

Las preguntas están al principio y al final del estudio, son infinitas
Estudiar es también preguntar. Las preguntas son la pasión del estudio. Y su fuerza. Y su respiración. Y su ritmo. Y su empecinamiento. En el estudio, la lectura y la escritura tienen forma interrogativa. Estudiar es leer preguntando: recorrer, interrogar las palabras de otros. Y también: escribir preguntando. Las preguntas están al principio y al final del estudio. El estudio se inicia preguntando y se termina preguntando. Estudiar es caminar de pregunta en pregunta hacia las propias preguntas. Sabiendo que las preguntas son infinitas e inapropiables (Larrosa, 2003: 6).

7

El arte del docente está en formular bien las preguntas, para que cada estudiante se las apropie
La pregunta puede venir de un estudiante curioso o de una experiencia colectiva, puede suscitarla una dificultad encontrada o un texto misterioso... Lo esencial es que cada estudiante se apropie de la pregunta. Pues "el arte del maestro está en formular bien las preguntas" [...] El conocimiento de la disciplina permite, en efecto, formular buenas preguntas, crear el enigma en el momento adecuado, construir la situación-problema adecuada a fin de que los estudiantes inicien la marcha y se apropien de los conocimientos (Meirieu, 2016: 45-46).

8

La escuela como espacio acogedor donde se incentiva el gusto por la pregunta, por la crítica y el debate
Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, [...] por el deber de respetarlos, [...] de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar, sin embargo, el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate (Freire, 2010: 111).

9

Aprender a escuchar implica no minimizar al otro, no ridiculizarlo
Es necesario aprender a escuchar. Hay quienes creen que hablando se aprende a hablar, cuando en realidad es escuchando cuando se aprende a hablar. No puede hablar bien quien no sabe escuchar. Y escuchar implica siempre no discriminar (Freire, 2003: 45).

Fuente: elaboración propia a partir de Larrosa, 2003; Freire, 2003 y 2010; Casals, 2007; Meirieu, 2016; y Ramírez, 2015.

Siguiendo el ejemplo de las máximas, con base en sus saberes y conocimientos elabore la máxima número diez, donde refleje aquello que sustenta —o le gustaría que lo hiciera— el acto de preguntar en clase.



En plenaria, compartan sus máximas número diez y reflexionen sobre ellas. En el siguiente espacio coloquen las máximas, ideas, sugerencias o comentarios planteados en el Grupo de análisis que consideren relevantes para fortalecer su práctica docente, enfatizando las acciones que podrían emprender con sus estudiantes en relación con las preguntas en clase.





Confronto mis prácticas

Actividad 4

1. Recupere su descripción y las respuestas de la actividad 1 del apartado “A partir de mi práctica” de este bloque para compartirla con un compañero dentro del Grupo de análisis. Contrasten sus prácticas y reflexionen juntos sobre las preguntas que aparecen abajo; luego escriban lo que les pareció más relevante de su análisis.

   - ¿Cuál es la intención de las preguntas que realizan a los estudiantes? ¿Sus preguntas alientan la curiosidad e interés de los estudiantes para saber más, investigar, etcétera?
   - ¿De qué otras maneras podrían incentivar que la forma y el sentido de preguntar en clase sean parte de una práctica que todos realicen y fomenten el entusiasmo, la curiosidad y el interés por ampliar su comprensión sobre lo visto en clase e ir más allá?

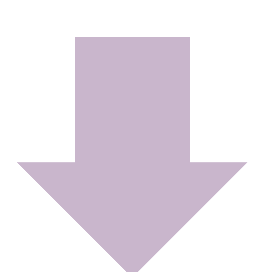


Lo que me pareció más relevante de lo que conversé con mi colega es:

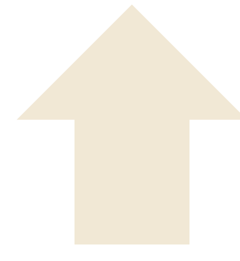
Actividad 5

1. Respondan individualmente las siguientes preguntas; luego en plenaria, dialoguen reflexivamente sobre lo que cada quien aporta.

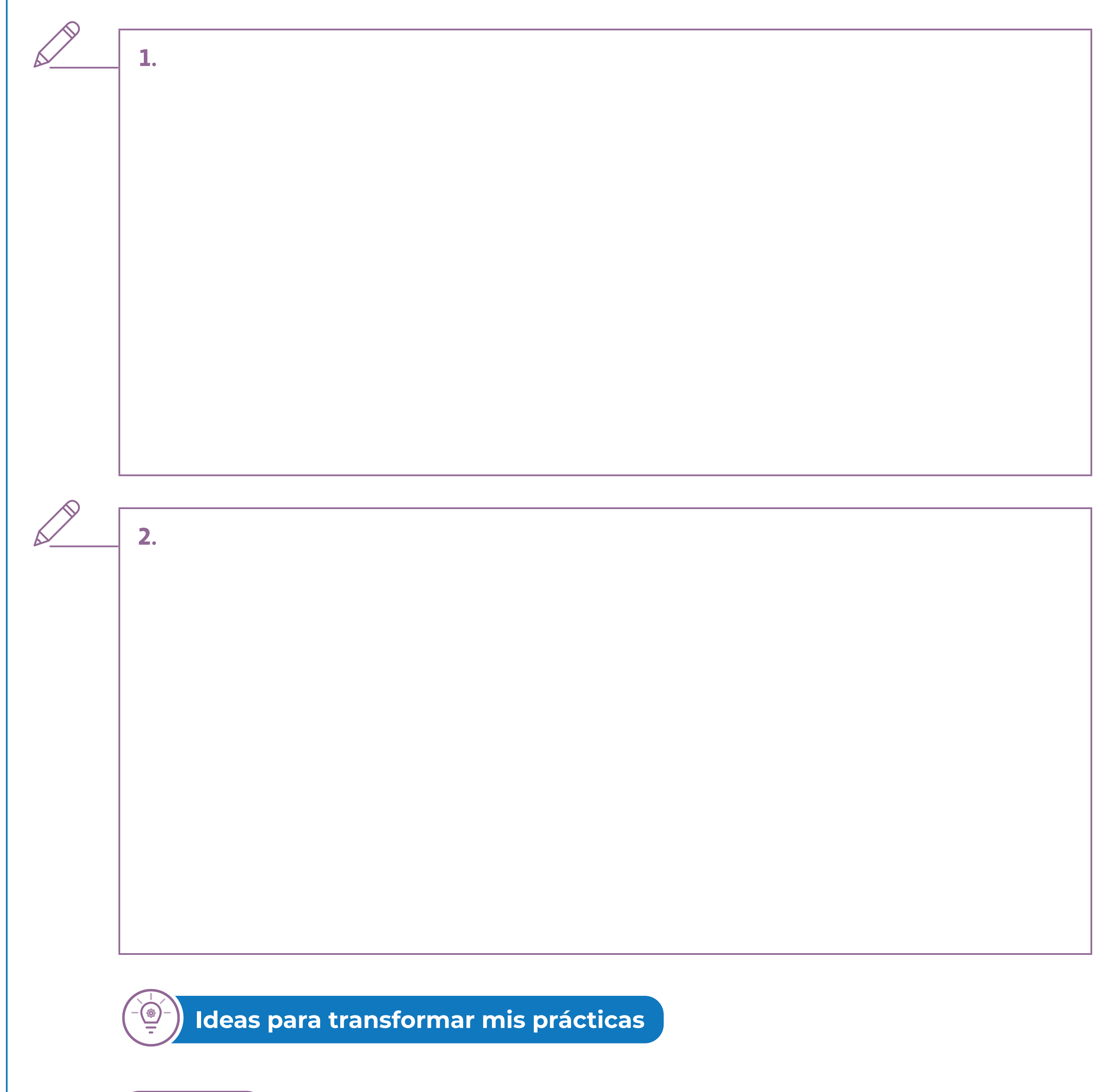
2
¿Qué nuevas ideas ha considerado recuperar para mejorar la forma y sentido del acto de preguntar en clase en los próximos encuentros con sus estudiantes?







1
Antes de conocer las máximas sobre la importancia de las preguntas como motor para alentar la curiosidad y los aprendizajes ¿qué pensaba sobre la forma y sentido del acto de preguntar en clase?



Ideas para transformar mis prácticas

Actividad 6

1. Revisen atentamente las orientaciones sobre las preguntas en el aula que correspondan a su equipo conforme a la organización que indique el coordinador y en plenaria compártanlas con todo el grupo.

   El epígrafe de este bloque habla de las preguntas como semillas que deben sembrarse para que produzcan más semillas, con la esperanza de reverdecer el paisaje de las ideas; en este sentido, las preguntas planteadas en los momentos oportunos son un medio para guiar a los estudiantes en su aprendizaje. Hacerse preguntas y formularlas con objeto de estimular el conocimiento no es una tarea sencilla, máxime cuando hemos aprendido a hacerlo de cierta manera. No obstante, es posible cambiar el rumbo: por aquí van algunas pistas (Vincens Vives, 2019).



¿Qué queremos conseguir con las preguntas?

Plantearse los objetivos puede ayudar a saber qué preguntas son las más adecuadas en cada momento.

Figura 9 Algunas ideas a considerar al plantearse preguntas

Comparar

Para relacionar ideas y conceptos. ¿Por qué es más grande...? ¿Qué diferencia hay entre...?

Explicar

Para describir hechos. ¿Qué observas cuando...? ¿Qué dificultades has encontrado...? ¿Por qué has decidido hacer...?

Focalizar

Para centrarse en las ideas/conceptos que tienen más sentido. ¿Cuál es la idea central? ¿Qué es lo que más te ha sorprendido/gustado?

Causa-efecto

Para predecir las consecuencia de los hechos. ¿Por qué está subiendo el nivel del mar?

Entender un proceso

¿Por qué cae la lluvia del cielo? ¿Por qué caen los objetos al suelo? ¿Por qué crees que es correcto este funcionamiento?

Persuadir

O para justificar una opinión/postura. ¿Qué le dirías a X para convencerlo de X? ¿Cómo podrías convencernos de que tu solución es la mejor?

Emocionar

Por ejemplo, con una novela o texto. ¿Con qué personaje te identificas? ¿Cómo habrías actuado si fueras el protagonista de...?

Suponer o especular

¿Esto es siempre así? ¿Qué pasaría si...?

Demostrar

¿Podrías poner un ejemplo de... ? ¿Cómo podrías verificar esta información? ¿Cuál es el propósito de este argumento?

Consensuar

Conciliar un acuerdo o evidenciar un desacuerdo. ¿Por qué crees que tienes razón? ¿Por qué crees que X no tiene razón?

Concluir

¿Qué has descubierto que no sabías? ¿Qué es lo que más te ha sorprendido?

Formular hipótesis

¿Qué pasaría si desapareciera el Sol? ¿Qué pasaría si no comiéramos?

Fuente: elaboración propia a partir de Vicens Vives, 2019.



Sin darnos cuenta podemos caer en errores que hacen perder efectividad a las preguntas.

Figura 10 ¿Qué tenemos que evitar al plantear preguntas?

Repetir, reformular e ¡incluso contestar! la pregunta antes que el estudiante: es importante dejar tiempo para pensar la respuesta. ¡Que el silencio no le incomode!

Cortar la inventiva con expresiones como *muy bien* o *no del todo correcto*. Ideas diferentes de otros estudiantes pueden perderse en el camino por seguir sus indicaciones.

Hacer varias preguntas a la vez. Una pregunta correcta da mucho de sí, muchas preguntas a la vez pueden llegar a confundir.

Cambiar de estudiante ante una respuesta breve o incompleta. Frente al 'no lo sé' el reto es *re-preguntar* en vez de cambiar de estudiante.

Juzgar las respuestas como buenas o malas. Seguir preguntando sobre el por qué de la respuesta nos ayudará a entender el proceso que ha seguido.

Descartar preguntas por difíciles. Seguro que le sorprenderán las respuestas.

Incluir *muletillas* como "*¿verdad?*", "*¿no?*", que incitan al estudiante a confirmar la postura del docente en vez de plantear la suya.

No salirse del guion. Podemos tener una serie de preguntas preparadas, pero las respuestas de la clase nos obligarán a salir del camino que teníamos previsto.

Preguntar siempre a los mismos estudiantes, normalmente los más capaces: puede parecer tentador pero los menos participativos están esperando su oportunidad.

***Gastar* una pregunta en un solo estudiante.** Aproveche sus preguntas para conocer diferentes versiones de respuesta.

Fuente: elaboración propia a partir de Vicens Vives, 2019.



Seminarios o aulas socráticas

Son una alternativa que puede utilizar para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes, en la cual las preguntas son el eje central.

Esta propuesta fue realizada por Mortimer Adler, en 1982. Consiste en general en el desarrollo de conocimiento a través de preguntas esenciales, buscando que los estudiantes lleguen al fundamento de sus propios argumentos para descubrirlo y valorarlo. Se puede definir como una conversación que se detona a partir de la lectura y posterior análisis de un texto, y se va estructurando de acuerdo con las preguntas que docente y estudiante formulan. El detonador puede ser también otro material que usted elija, por ejemplo, video, *podcast* e imágenes, entre otros.

En esta propuesta el docente asume el siguiente rol.

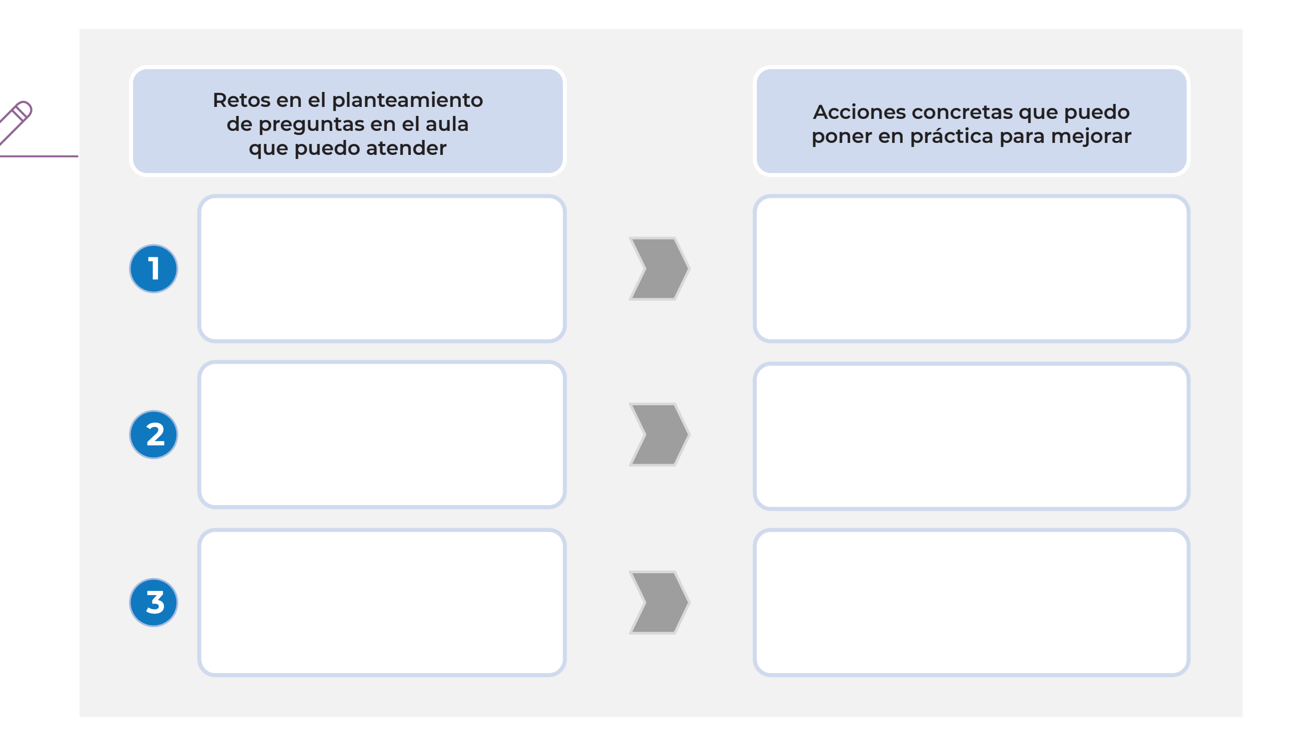
Figura 11 Papel del docente

1. Seleccionar el material con información adecuada y lo suficientemente estimulante.
2. Formular preguntas que lleven a los estudiantes a desglosar y analizar el texto, buscando probablemente más información. Estas preguntas deben permitir el surgimiento de otras que movilicen la discusión entre los estudiantes, generándose un diálogo fluido, cuestionador y productivo.
3. Organizar la información que va surgiendo en medio de la conversación, ya que es muy importante encontrar puntos de convergencia y conclusión en las discusiones.
4. Mantener a los estudiantes involucrados activamente en la discusión. Propiciar que todos participen. Para esto puede invitar a cada uno a hacerlo y evitar que sólo uno lo haga.
5. Promover la discusión centrada por medio de preguntas que lleven a los participantes a aclarar sus puntos de vista.

Fuente: elaboración propia a partir de OEA-RIED, 2015.

2. Tomando en cuenta lo que cada quien aprendió en este bloque, tómense unos minutos para pensar individualmente en al menos tres **aspectos** que pueden mejorar con sus estudiantes en relación con las preguntas que plantean en el aula y anótelos en la columna izquierda del esquema a continuación.

3. Compartan entre los integrantes del equipo los aspectos de mejora identificados, dialoguen reflexivamente sobre las acciones concretas que podrían emprender en el aula y regístrenlas en la columna de la derecha.



Actividades para realizar en el aula durante las horas de clase con el grupo elegido

Actividad 7

Realice con su grupo, por al menos dos semanas, las acciones que considere relevantes para mejorar la forma y el sentido de preguntar durante la clase. Anótelas en la siguiente tabla y, conforme las vaya desarrollando, registre lo que percibió y cómo se sintió. Esta información le será útil cuando elabore su relato de experiencia.

Fecha	Acciones que implementó	Resultado percibido	¿Cómo se sintió?

Fecha	Acciones que implementó	Resultado percibido	¿Cómo se sintió?

Fecha	Acciones que implementó	Resultado percibido	¿Cómo se sintió?

A partir del acercamiento a algunos referentes teóricos ha reflexionado a lo largo del bloque sobre la forma y el sentido de preguntar en clase, así como a propósito del valor que tienen las preguntas para promover el conocimiento, contrastando sus prácticas con otros docentes de nuevo ingreso y poniendo en marcha aspectos para transformarlas. Se espera que ello le permita repensar y seguir aprendiendo cómo puede hacer del acto de preguntar en clase una odisea hacia el aprendizaje y el conocimiento, en la cual la totalidad de integrantes del grupo se impliquen de tal forma que circulen las preguntas entre todos y los guíen en su viaje hacia lo desconocido y fascinante. A su vez, esto contribuirá a sostener la relación con sus estudiantes mediante un vínculo pedagógico que los estimule en su camino. Los elementos abordados en los dos bloques previos servirán como base para profundizar en el papel que tiene el aula y su configuración como espacio relacional, donde toman forma las interacciones, lo cual será objeto de análisis en el siguiente bloque.

Relato de experiencia

A continuación, inicie su relato siguiendo las sugerencias que se encuentran en las "Orientaciones sobre cómo trabajar la Guía" (p. 10). Céntrelo en cómo se transformó la relación con sus estudiantes, considerando la puesta en marcha de las acciones de mejora que implementó en el aula, mencionadas en el apartado "Ideas para transformar mis prácticas".

Tome en cuenta los siguientes aspectos:

- cambios en las concepciones que tenía sobre el planteamiento de preguntas o recuperación de las de los estudiantes;
- acciones que implementé para mejorar el planteamiento de preguntas o recuperación de las de los estudiantes que funcionaron y no;
- respuesta de los estudiantes a las acciones que implementé en el aula.



Tipo de material	Reseña y enlace
Artículo de investigación	**La construcción de modelos explicativos complejos mediante preguntas mediadoras** El artículo describe cómo son las preguntas mediadoras y sus características; además, presenta algunos ejemplos que ayudan para poner en práctica lo aprendido con sus estudiantes (Márquez *et al*., 2004). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/34156>

Tipo de material	Reseña y enlace
Recurso didáctico	***Caja de herramientas. Pensamiento crítico*** En este documento encontrará una serie de estrategias pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico, además de una plantilla que le apoyará a implementar el seminario o aula socrática con sus estudiantes (OEA-RIED, 2015). <http://oas.org/es/ried/PDF/Pensamiento%20Critico%20Caja%20de%20Herramientas.pdf>
Libro	***El arte de formular preguntas esenciales*** Este libro presenta el arte de hacer preguntas esenciales; está estructurado en cuatro partes en donde se plantean: 1) preguntas analíticas; 2) preguntas evaluativas; 3) preguntas en disciplinas académicas; 4) preguntas para conocimiento y desarrollo propio. Finalmente, se ofrecen pautas para formular preguntas sistemática y socráticamente (Elder y Paul, 2002). <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>

Referencias

Casals, J. (2007). Philippe Meirieu "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender" [entrevista]. *Cuadernos de Pedagogía,* (373): 42-47. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/philippe-meirieu.pdf>.

Elder, L. y Paul R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales.* Fundación para Pensamiento Crítico.

Freire, P. (2003). *El grito manso.* Siglo XXI Editores.

________ (2010). *Cartas a quien pretende enseñar.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes.* Siglo XXI Editores.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Fondo de Cultura Económica.

López, S., Veit, E. A., y Araujo, I. S. (2014). La formulación de preguntas en el aula de clase: una evidencia de aprendizaje significativo crítico. *Ciência & Educação (Bauru), 20*(1): 117-132. <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/x59qNqpHKRBbWxB7xtNFJ7K/?lang=es>.

Márquez, C., Roca, M., Sardá, J., Pujol, R. M. y Gómez, A. (2004). La construcción de modelos explicativos complejos mediante preguntas mediadoras. *Investigación en la escuela,* (53): 71-81. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/34156>.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves.* Paidós.

OEA-RIED. Organización de Estados Americanos / Red Interamericana de Educación Docente (2015). *Caja de herramientas. Pensamiento crítico.* <http://oas.org/es/ried/PDF/Pensamiento%20Critico%20Caja%20de%20Herramientas.pdf>.

Ramírez, I. M. (2015). La pregunta: una experiencia pedagógica de liberación. *Ciencias Sociales y Educación, 4*(7): 53-70. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/1563>.

Vicens Vives. (2019, 19 de noviembre). *¿Cómo hacer buenas preguntas para estimular el aprendizaje?* [blog]. <https://blog.vicensvives.com/como-hacer-buenas-preguntas-para-estimular-el-aprendizaje/>.

Bloque 3
El aula como espacio relacional

No habitamos porque hemos construido, sino que construimos y hemos construido en la medida en que habitamos, es decir, en cuanto que somos los que habitan.

Martin Heidegger

Aproximarse a los espacios del aula[7] en relación con las personas que los habitan nos hace advertir que los entornos espaciales no son un telón de fondo de la vida social *de la escuela*: el espacio y las prácticas se influyen mutuamente (Giddens; Lefebvre; citados en García-Bastán y Tomasini, 2020: 17). Lo anterior implica tener en mente que el aula es un espacio relacional, cuyas características y uso comunican simbólicamente lo que es importante en el proceso de enseñar y aprender; éste se concreta en las actuaciones del docente y en las formas de interacción que ahí se promueven mediante la comunicación —verbal, no verbal y escrita— y, de manera particular, en el acto de preguntar, una de las prácticas escolares más relevantes en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, es un espacio donde quienes confluyen en él movilizan diversos saberes y conocimientos que en los intercambios cotidianos posibilitan o no la apropiación de aprendizajes compartidos (Benítez, 2022).

El aula, y la forma como se configura, cobra vital importancia para los docentes, pues puede ser vista como el lugar que —lejos de ser rígido o prescindible— es el escenario en donde se desarrolla toda la historia del acto educativo y cuyo uso tiene un propósito determinado. Dicho de otro modo: a través de su configuración es posible provocar interacciones que susciten conversaciones interesantes y estimulantes en torno al conocimiento, promuevan intercambios múltiples, y acerquen y alienten a los estudiantes al aprendizaje en conjunto. Este espacio es una dimensión inseparable de las interacciones que en él se producen, pues se ocupa y se percibe de cierta manera por los sujetos de acuerdo con cómo lo habitan, según se acomodan, ubican o muevan en su interior. Asimismo, es usado en función de los roles, ideas o representaciones que se tienen del aula y de las personas que la ocupan. La manera como se concibe y habita este espacio da cuenta de cómo es y cómo se construye el vínculo pedagógico.

Como docente de reciente ingreso es importante que reflexione sobre el rol del espacio áulico, en tanto relacional y físico, y en las formas que adoptan las interacciones con y entre sus estudiantes, a fin de visibilizar los aspectos que las facilitan o inhiben y que repercuten en la construcción de un vínculo pedagógico favorable para el logro de los objetivos educativos de la asignatura que imparte.

En este bloque reflexionará sobre el aula como espacio relacional a partir de recuperar y contrastar las concepciones y acciones que definen su práctica cotidiana, a fin de que

[7] Aula es aquel espacio físico y relacional en el que docentes y estudiantes interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con esta palabra se hace referencia tanto al espacio conocido como *salón de clases* –que suele identificarse por disponer de mesabancos, pizarrón, escritorio, estantes, etcétera–, como a laboratorios, salas de cómputo y talleres, entre otros.

la resignifique y ponga en acción alternativas para provocar interacciones que faciliten conversaciones interesantes y estimulantes con y entre sus estudiantes, que contribuyan a la transformación del vínculo pedagógico que sostiene su relación con ellos.



Actividades individuales



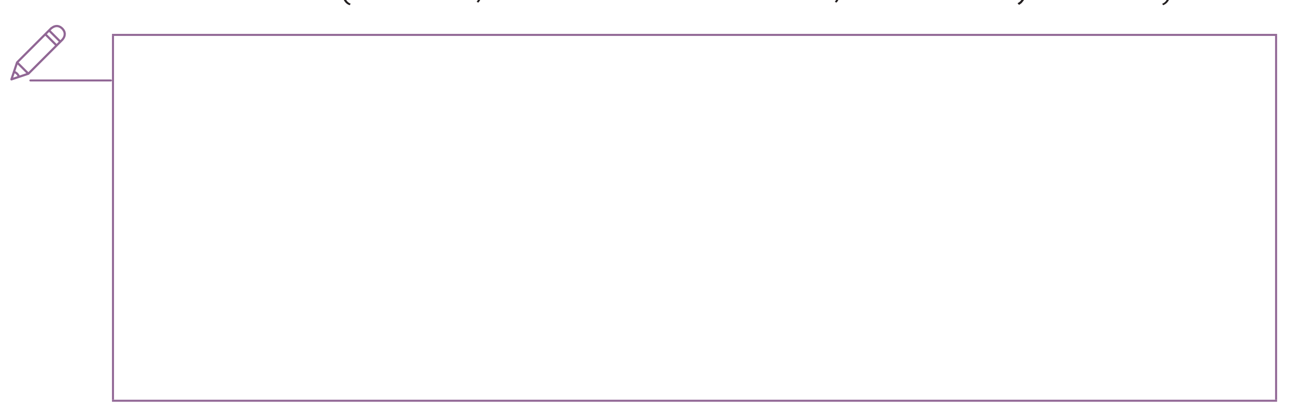
A partir de mi práctica

Actividad 1

1. Piense en el aula donde imparte clase al grupo que ha seleccionado. Recuerde su conformación: cómo se ubican los asientos, qué lugares ocupan usted y cada uno de sus estudiantes, las entradas de luz y ventilación que tiene, el mobiliario, el movimiento de sus estudiantes y de usted en su interior, entre otros elementos relevantes. Trate de dibujar todo ello en el siguiente espacio. Si lo prefiere descríbalo, pero es mejor que lo vea gráficamente.

2. A partir de lo que dibujó o describió, reflexione sobre lo siguiente.

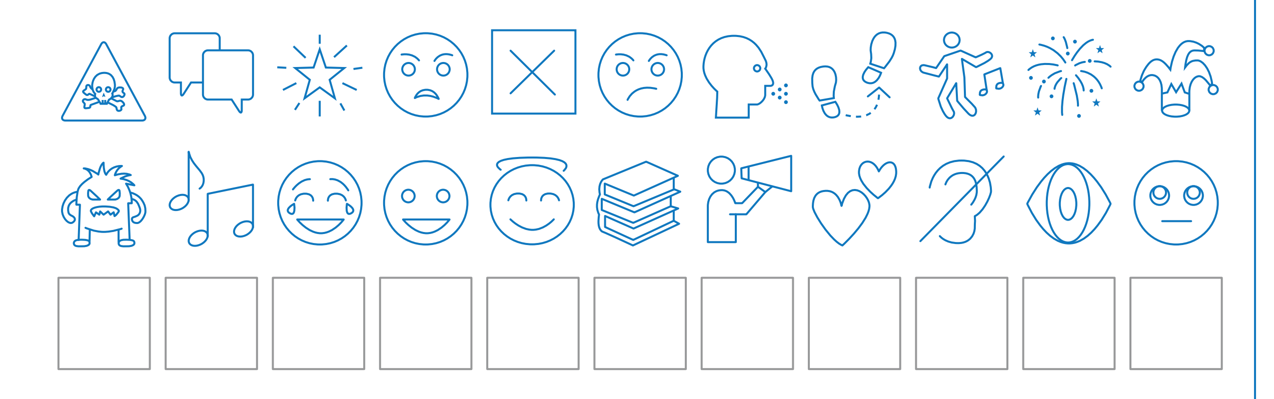
    - ¿Qué representa para mí y mis estudiantes la forma en la que comúnmente está organizada el aula (mobiliario, distribución de los asientos, mi ubicación y la de ellos)?



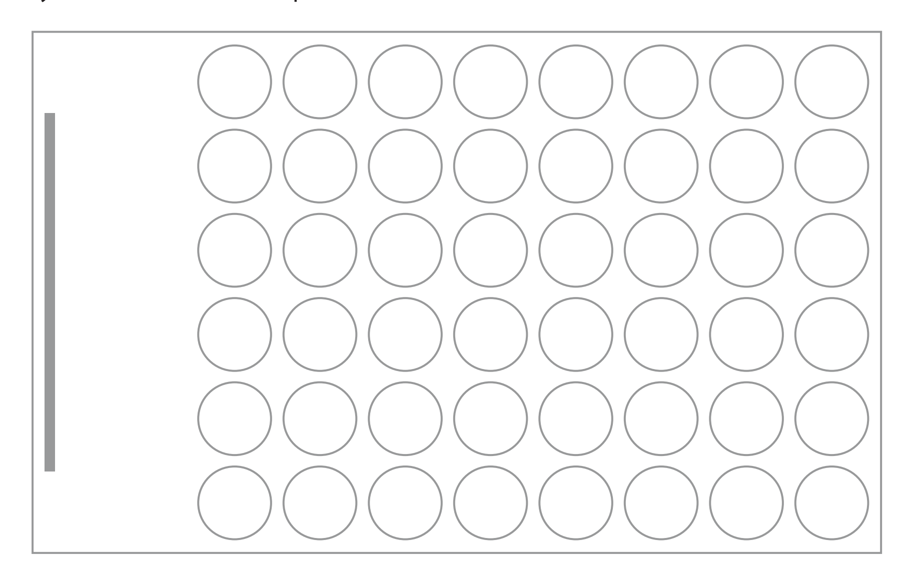
    - ¿Cómo son las interacciones que establezco en el aula con mis estudiantes y las que establecen entre ellos cuando abordamos algún contenido?



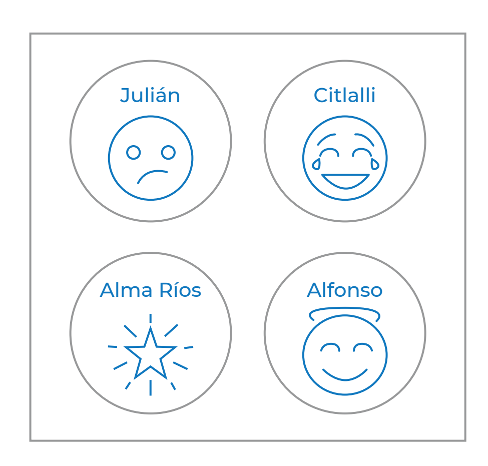
3. Tomando como referencia su dibujo o descripción, ubique dónde están sentados en el aula sus estudiantes. Posteriormente, piense en cada uno de ellos en función del sitio en el cual se sienta y, conforme a la percepción que tiene sobre su comportamiento en clase, asócielo con un símbolo de los que aparecen abajo. Si considera que ninguno comunica su idea, dibuje en los espacios en blanco otro u otros símbolos que sean más significativos para usted.



4. Utilice la siguiente cartografía y coloque los nombres conforme al lugar donde se sienta cada uno y al símbolo con el que lo identifica.



Ejemplo:



5. De acuerdo con lo anterior, responda.

- ¿Pude recordar y registrar a cada estudiante en el esquema y asociarlo con un símbolo?, ¿por qué?

- Según mi percepción ¿qué caracteriza a los estudiantes que se sientan atrás, a los costados y adelante?, ¿cómo se relacionan entre ellos?

6. De acuerdo con sus respuestas, complete las siguientes frases.

Mi interacción con los estudiantes que se sientan al frente es...	
Mi interacción con los estudiantes que se sientan atrás es...	
Mi interacción con los estudiantes que se sientan en las zonas periféricas es...	
Mi interacción se ve afectada con los estudiantes que se sientan en... por...	

La percepción que tengo de los estudiantes afecta la manera como interactuó con ellos en...	
El lugar donde se ubican los estudiantes en el aula incide en sus posibilidades y disposición para aprender porque...	

Recuerde que... las ideas que se tienen respecto a ciertos aspectos del comportamiento o el lugar que ocupan los estudiantes pueden estar asociadas con preconcepciones. Como se expuso en el primer bloque, las concepciones son construcciones sociales que han ido tomando forma a partir de experiencias personales, escolares o profesionales, desde las cuales se hacen valoraciones y se toman decisiones, mismas que se expresan en su actuación con colegas, estudiantes, autoridades escolares, familias, etcétera. Estas concepciones no siempre son explícitas, pero definen o moldean la actuación de las personas (por ejemplo: lo que hacen o no, lo que dicen o no y cómo lo dicen).



Actividades para realizar en el aula durante las horas de clase con el grupo elegido

Actividad 2

1. Seleccione a dos estudiantes según el lugar que ocupan en el salón de clases —por ejemplo: uno que se siente en una de las zonas periféricas o atrás y uno de enfrente— para recolectar testimonios sobre lo siguiente:

    - ¿qué lugar del aula les gusta más y cuál menos?;
    - ¿cuáles son los motivos por los que seleccionan ese lugar?;
    - ¿qué percepción tienen de sí mismos como estudiantes?

Puede anotar en el siguiente espacio la información recabada.

2. Una vez que recopilados los testimonios responda.

- ¿Coincide mi percepción con la de mis estudiantes, según el lugar que ocupan en el aula? Explique.



Estas actividades son **insumo necesario** para la reflexión en la sesión 3 del Grupo de análisis, y se recuperarán en la **Actividad 3** del apartado "Refuerzo mis saberes" y en la 5 del apartado "Confronto mis prácticas".



Actividades colectivas

Serán conducidas por el coordinador responsable del *Grupo de análisis de la práctica*, quien les guiará a lo largo de su desarrollo.



Refuerzo mis saberes

Actividad 3

1. Observen las siguientes imágenes que muestran fragmentos de dos entrevistas de la investigación *Siempre nos miran a los del fondo,* y en plenaria reflexionen sobre los diálogos que allí aparecen: ¿qué les dicen las imágenes?, ¿han pasado por situaciones similares?, ¿por qué consideran que la docente y el estudiante se sienten así?

Figura 12 Siempre nos miran a los del fondo

E: Y esa sensación: ¿qué te produce, ¿cómo te hace sentir?

Estos cinco, me pueden [...]. Me cuesta ponerles un límite. [...] Es como que manejan otros códigos, no sé cómo explicarte, pero cuando estás ahí te das cuenta, es como si quedara algo flotando, no te puedo explicar.

En un momento incómoda, porque yo reconozco que hay cosas que a ellos les permito y que a otros no. Por ahí los veo en una situación tan de desventaja... Tú te das cuenta de que hay una necesidad. [...] Por ahí me cuestiono y digo: "Me llegan a ver los que me formaron y me quitan el título".



Entrevista a Viviana, docente

[Los profesores] siempre nos miran a nosotros, a los del fondo, y no somos siempre nosotros los que hacemos las cosas, ¿me entiendes?

E: ¿Por qué te parece que los miran a ustedes entonces?

Y... porque somos los peores del curso.

E: ¿En qué sentido?

En que nos portamos mal. Pero a veces no somos nosotros y nos miran a nosotros cinco por la forma de hablar, por el barrio. En cambio, los otros nos insultan, bah... insultan pero a veces los profesores se hacen los que no escuchan.



Entrevista a Tomás, estudiante

Fuente: elaboración propia a partir de García-Bastan y Tomasini, 2020.

2. Reflexionen en el grupo respecto de la **actividad 1** del apartado "A partir de mi práctica", comparando la ubicación de los estudiantes en el aula con los testimonios aportados por ellos en la **actividad 2** del mismo apartado. Las siguientes preguntas orientarán el diálogo en el grupo:

    - ¿Cómo es mi relación con los estudiantes según el lugar que ocupan en el aula?
    - ¿Qué diferencia existe entre lo que pienso sobre el estudiante por la ubicación que ocupa en el aula y lo que él dice?
    - ¿Cómo influyen mis concepciones sobre los estudiantes en mi interacción y expectativas sobre ellos?, ¿cómo podría usar esta información para relacionarnos de otra manera?

3. Después del debate, anoten en el siguiente espacio sus reflexiones.

Actividad 4

1. Lean el siguiente texto.



El aula: un mundo de significados

Culturalmente existe una tendencia a considerar el *espacio* como algo que se limita al aspecto físico, observable y objetivo. Sin embargo, es necesario entenderlo como un sitio en el que la vida sucede y se desenvuelve (Battini, citado en Iglesias, 2008). Al ingresar a un aula, las paredes, el mobiliario, los lugares vacíos, su distribución, la ubicación de las personas, la decoración —es decir todas las características de ese lugar— hablan del tipo de actividades que ahí se realizan, de la comunicación y las relaciones que se establecen entre estudiantes, docente, el exterior, etcétera (Iglesias, 2008).

En conjunto, el aula constituye un complejo *álbum de imágenes, sonidos, silencios y metáforas* donde suceden múltiples interacciones que conforman un entorno de aprendizaje; además, se percibe como un sistema dinámico que se va modificando gracias al intercambio de lo que se es y cómo se está en el momento de la interacción —afectos, valores, significados— (Rué, 1997).



En el aula, los y las estudiantes no sólo aprenden los contenidos explícitos del plan y programa de estudio de la asignatura que se imparte, sino, principalmente, a partir de las interacciones que tienen lugar en ella; de ahí la importancia de que, a través de su configuración, se posibilite un determinado tipo de relaciones sociales y pedagógicas relevantes en la construcción de sentidos y en el desarrollo personal de cada integrante del lugar.



Al respecto, Gimeno y Pérez (citados en Rojas, 2011) mencionan que los estudiantes aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas, no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos del currículum oficial, sino también —y principalmente— como consecuencia de las interacciones de todo tipo que tienen lugar en el plantel y en el aula.

Rué (1997), señala que reconocer al aula y cómo se configura es muy importante, puesto que permite poner atención en los procesos sociales a través de los cuales un estudiante puede desarrollar o inhibir sus actitudes personales ante los demás y hacia las actividades de aprendizaje que se le proponen.

Para configurar el espacio en el aula es preciso considerar algunos aspectos presentes en todo grupo, pues cualquier modificación en su configuración incidirá en los individuos que ahí interactúan y por ende en la dinámica que se genere dentro de él. Rué (1997) formula las siguientes observaciones:

- El grupo de clase no es un simple conglomerado de individuos, sino un conjunto de relaciones que se dan entre estudiantes y docentes, y los objetivos, las normas, la estructura del grupo, los contenidos, etcétera.
- Los grupos desarrollan, a través de su dinámica[8] e historia, su propia identidad.
- La dinámica de un grupo genera una influencia sobre cada participante.
- Las y los docentes, en el modo de realizar su rol, siempre intervienen en la historia y caracterización de esta dinámica.

[8] La dinámica de grupos refleja el conjunto de fenómenos que interactúan en las relaciones personales. En todo grupo, grande o pequeño, surgen o emergen hechos que afectan a su desarrollo o lo dificultan (Arnaiz e Isus, 1995).

- El hecho de que la influencia del grupo sobre cada uno de sus elementos —comunicación, poder, normas— le sea favorable depende de la capacidad de articulación y la modalidad de conducción de los intercambios por parte del docente.

De acuerdo con lo anterior, la actuación del docente es clave en la configuración del espacio y de un entorno socioafectivo que estimule la circulación de saberes y conocimientos entre los integrantes de la clase, a través de conversaciones cuyo objeto es ampliar la mirada sobre lo que se sabe y se piensa, y que se caractericen por la escucha activa, el respeto y el diálogo reflexivo. Ello supone reconocer que el docente puede favorecer que los estudiantes aprendan poniendo atención en la organización del espacio y en su dinámica para lograr que se constituya en un lugar de encuentro con el saber, donde todos sean visibles, se sientan considerados, se muestren interesados y participen de forma entusiasta en las actividades que se les proponen.

2. Observen el video: *El espacio del aula como escenario de encuentro y creación*.

3. Reflexione con sus colegas sobre las siguientes preguntas, tomando como base la lectura del texto y el video que acaban de consultar:

   - ¿Qué implicaciones tiene para su práctica concebir el espacio áulico como un entorno donde se construyen los aprendizajes?
   - ¿Qué relación tienen la distribución del mobiliario y los lugares que ocupan el docente y los estudiantes con las modalidades de organización para abordar los contenidos?
   - ¿Qué configuraciones en el espacio contribuyen a centrar la atención en la comprensión, transformación y desarrollo de conceptos?
   - ¿De qué manera ustedes y sus estudiantes pueden usar el espacio para contribuir a una interacción horizontal, multidireccional y de colaboración?

4. Anoten sus reflexiones en el siguiente espacio.



Confronto mis prácticas

Actividad 5

1. Recupere su dibujo o descripción y las respuestas de los puntos 4 al 6 de la actividad 1 del apartado "A partir de mi práctica" de este bloque para compartirla con un compañero dentro del Grupo de análisis. Reflexionen juntos sobre las siguientes preguntas, luego escriban lo que les pareció más relevante de su análisis:

   - ¿Cómo suelen organizar el espacio en el aula?
   - ¿Cómo es su relación con los estudiantes de acuerdo con la percepción que tienen de éstos y del lugar que ocupan en el aula?
   - ¿Qué cambios en la configuración del espacio se pueden implementar para detonar conversaciones que estimulen su interés y curiosidad, y asumir colectivamente retos relativos a la comprensión, transformación y desarrollo de conceptos?





Ideas para transformar mis prácticas

Actividad 6

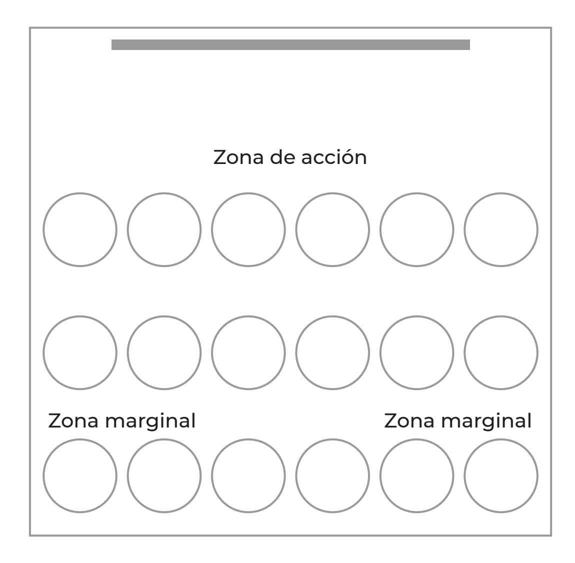
1. Organizados en equipos lean y analicen el texto que aparece a continuación.



El aula puede dividirse en dos zonas, la de acción y la marginal:

- La *zona de acción* suele estar habitada por los estudiantes que muestran una mayor implicación en las actividades de la clase y están más dispuestos a aprender. Se sientan cerca del docente en la zona delantera central.
- La *zona marginal* se ocupa por los estudiantes que, debido a diversos factores, suelen mostrar un menor compromiso en el proceso educativo; se ubica en los lados y en la parte de atrás del aula.





El espacio en el aula es muy importante para el desarrollo de la práctica docente. Cualquiera que sea el desafío que se presente en él puede ser superado con disposición para mirar más allá de la superficie y aprender, así como con imaginación y organización. Las figuras 13 y 14 son útiles para visualizar la manera de organizar el espacio en el aula; tenga en cuenta que no sólo es físico: además es relacional, lo que ocurre entre las personas que lo habitan influye en el ambiente de la clase.

Figura 13 Organización del espacio de clase

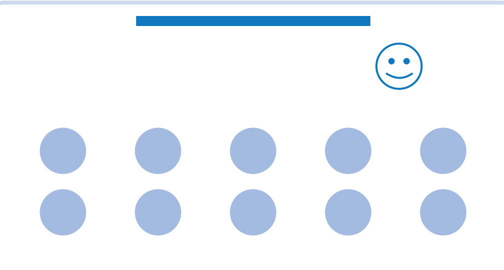


Fuente: elaboración propia a partir de Weinstein, citado en González-Barea, 2013.

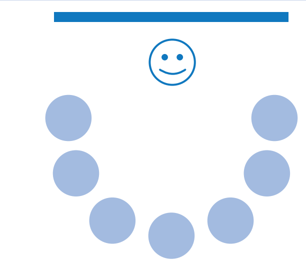


La organización del espacio áulico tiene un efecto importante en las interacciones que posibilitan intercambios con los demás en situaciones de aprendizaje. La manera de ordenar las sillas permite que las actividades planeadas se lleven a cabo de forma organizada y dinámica para tener un mejor seguimiento de lo que ocurre en el aula (Aulaplaneta, 2017).[9]

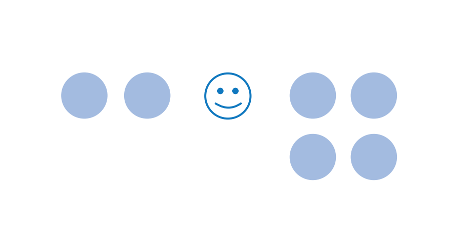
Figura 14 Organización del espacio áulico



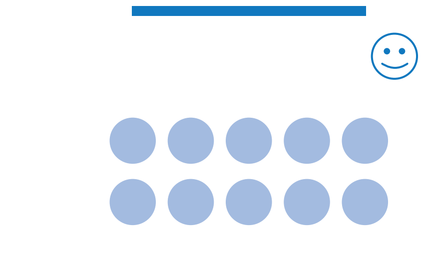
En filas horizontales
Se estimula la concentración y se mantiene la atención de los estudiantes. Resulta adecuada para explicaciones o rondas de preguntas y respuestas.



En círculo o en U
Esta forma permite una buena visibilidad. Recomendable para puestas en común y debates; también para trabajo independiente.



En grupos de cuatro o por parejas
Se facilita la interacción. Permite el trabajo colaborativo, a través de diferentes actividades y formas de construir conocimientos.



En bloque
Se mantiene la atención en momentos puntuales, como una proyección, una demostración o un experimento.



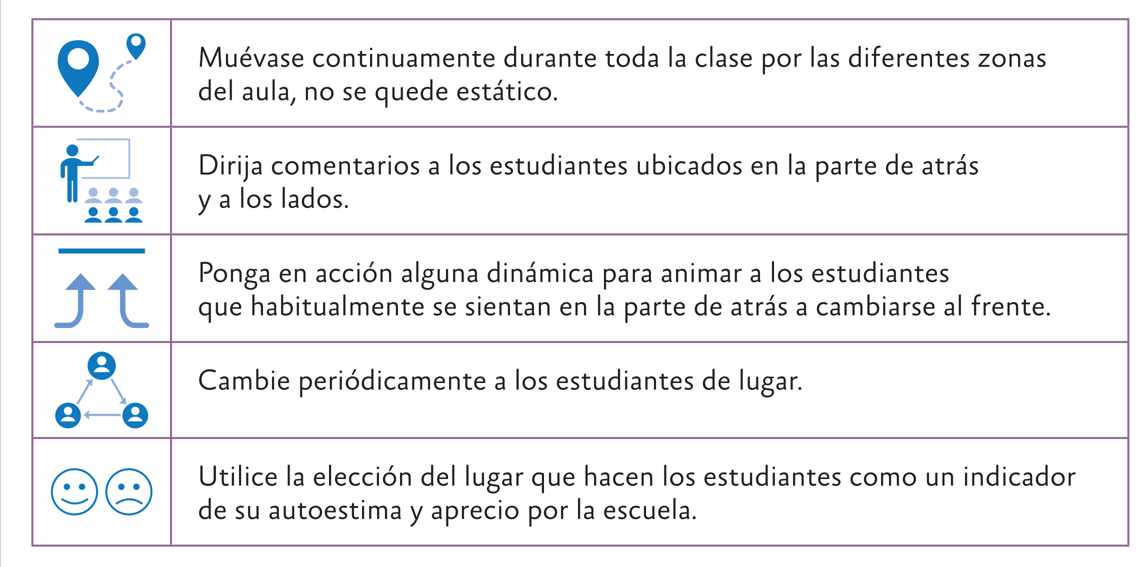
En forma de pasillo
Permite movilidad al docente y fomenta la participación de los estudiantes. Recomendable para organizar debates o juegos.

Fuente: elaboración propia a partir de Aulaplaneta, 2017.

[9] Es importante considerar que la configuración del espacio y la organización de las sillas en el aula, aparte de tomar en cuenta las particularidades propias respecto a infraestructura, contemple los protocolos que en materia de protección civil existen dentro del plantel, a fin de que su reorganización no interfiera con la salida de los integrantes del grupo durante una eventual emergencia.

La disposición de las mesas de trabajo y pupitres no sólo condiciona el tipo de implicación de los estudiantes, sino también la conducta posible del docente, los tipos de desplazamiento que pueden realizar tanto docentes como estudiantes, y sus interacciones. Enseguida algunas recomendaciones que conviene considerar.

Tabla 3 Recomendaciones sobre el espacio áulico



	Muévase continuamente durante toda la clase por las diferentes zonas del aula, no se quede estático.
	Dirija comentarios a los estudiantes ubicados en la parte de atrás y a los lados.
	Ponga en acción alguna dinámica para animar a los estudiantes que habitualmente se sientan en la parte de atrás a cambiarse al frente.
	Cambie periódicamente a los estudiantes de lugar.
	Utilice la elección del lugar que hacen los estudiantes como un indicador de su autoestima y aprecio por la escuela.

Fuente: elaboración propia a partir de Weinstein, citado en González-Barea, 2013.

Al analizar el espacio del aula considere además de los asientos aspectos como el ruido y la flexibilidad del entorno físico (Beltrán, 1992).

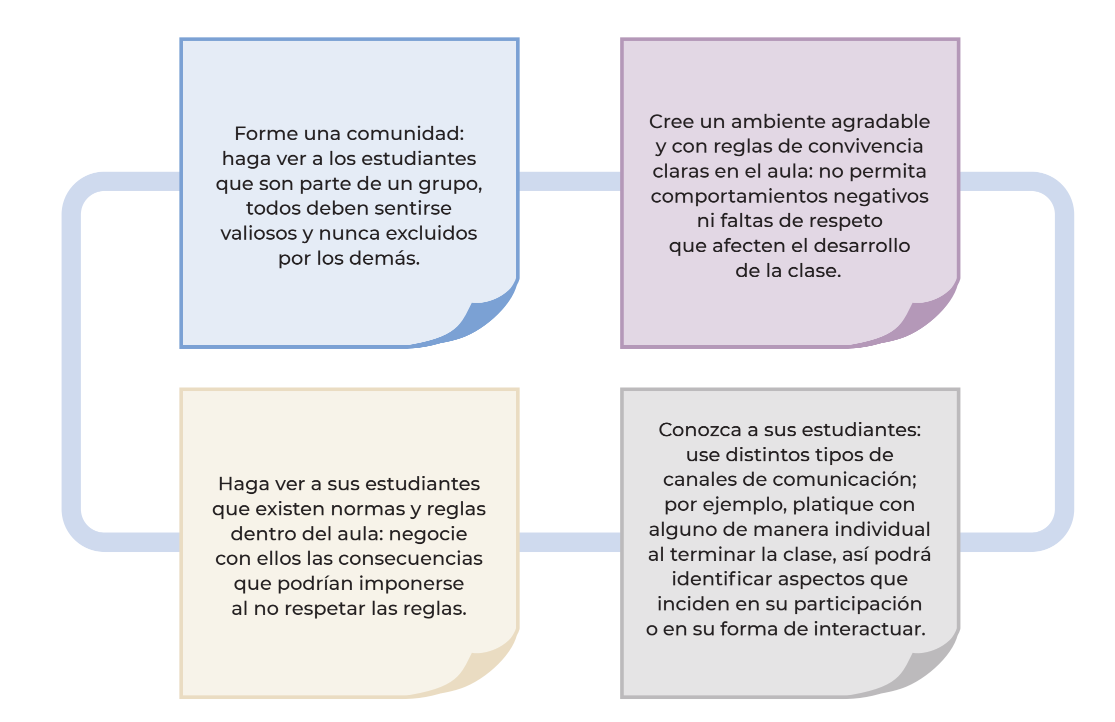
Figura 15 Recomendaciones en el entorno físico del aula



Fuente: elaboración propia a partir de Beltrán, citado en González-Barea, 2013.

Además de la organización del espacio y la forma en la que se ubican estudiantes y docentes, también podría considerar lo siguiente para un mejor manejo de la clase.

Figura 16 Recomendaciones para el manejo de la clase



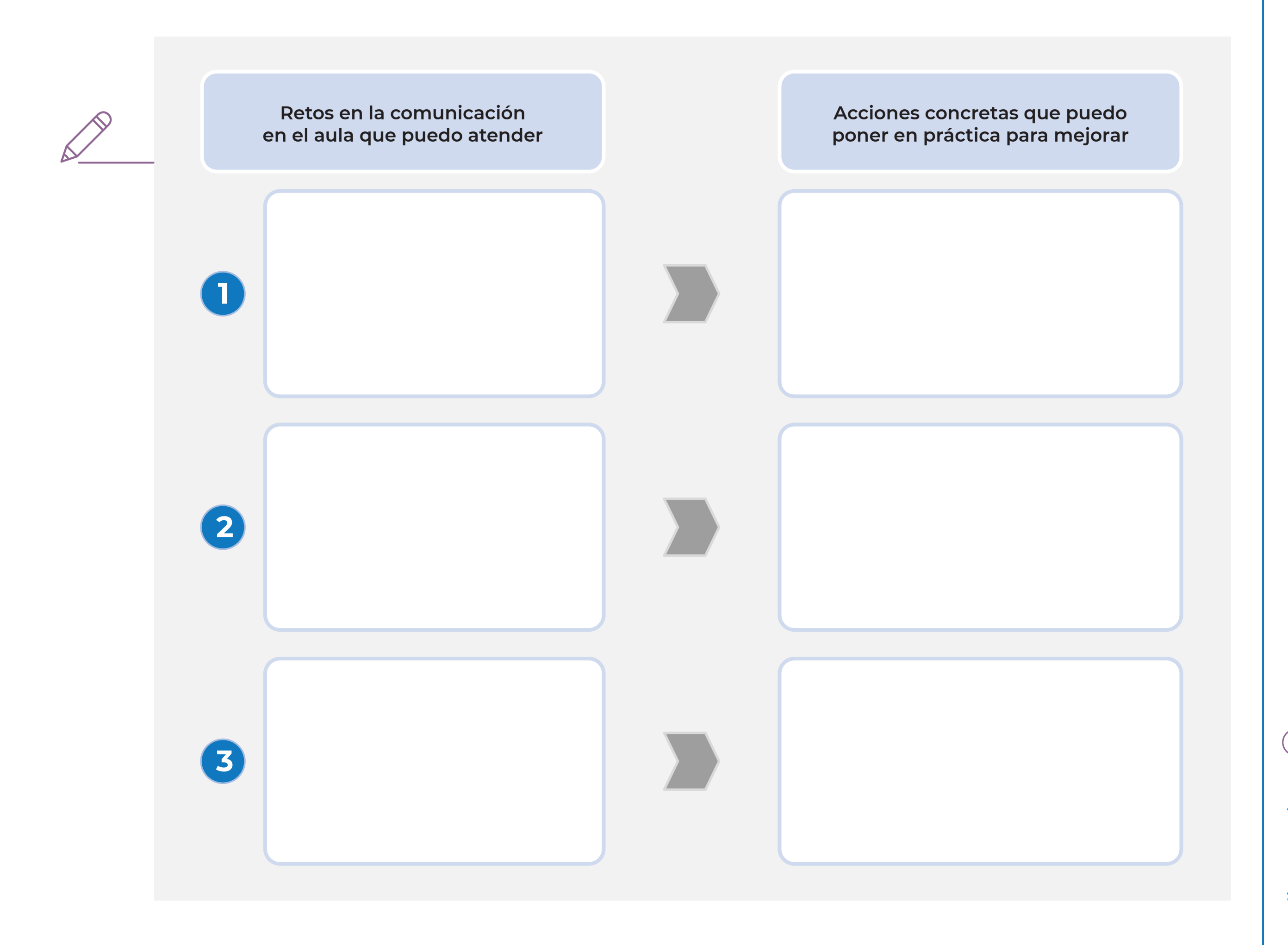
Fuente: elaboración propia a partir de Grupo SM, 2015.

La infraestructura en cada plantel es muy variada. Asimismo, las particularidades de un aula se determinan en función no sólo del plantel, sino de si se trata de un laboratorio, un salón de cómputo, un aula acondicionada para una asignatura específica del componente profesional, etcétera. Ello puede influir en la forma de configurar el espacio, pues no es lo mismo realizar cambios en un lugar con mesabancos, que con mesas o restiradores o en aulas con mobiliario fijo. Además de lo que hay en su interior, la forma y el tamaño del aula influyen considerablemente en las configuraciones que se pueden hacer en ella, por eso es importante identificar aquellos aspectos que, por mínimos que parezcan, faciliten la conversación con y entre los estudiantes al abordar los contenidos de enseñanza. Probablemente sea imposible cambiar de sitio el mobiliario; sin embargo, quizá se pueda cambiar la forma en la que se desplazan o ubican las personas. Recuerde que en ocasiones no se requieren grandes cambios, pero sí aquellos que sean significativos y contribuyan a generar un ambiente agradable y propicio para llevar a cabo las actividades de aprendizaje.

2. Tomando en cuenta lo analizado en este bloque, tómense unos minutos para pensar individualmente en al menos **tres aspectos** de la organización del espacio áulico que puede mejorar para facilitar la conversación e intercambio de saberes y conocimientos entre sus estudiantes. Regístrelos en la columna izquierda del esquema que aparece a continuación.

3. Compartan entre los integrantes del equipo los aspectos de mejora que cada quien identificó y dialoguen reflexivamente sobre las acciones concretas que podrían emprender en el aula, anótenlas en la columna de la derecha.

Recuerde que... los aspectos de mejora deben encaminarse a estimular el interés, la participación en la clase y los aprendizajes de la totalidad de estudiantes, visibilizando a quienes menos se involucran.





Actividades para realizar en el aula durante las horas de clase con el grupo elegido

Actividad 7

1. Con el grupo que seleccionó realice, por al menos dos semanas, las acciones que registró en la actividad anterior. Anótelas en la siguiente tabla y, conforme las vaya desarrollando, registré lo que percibió y cómo se sintió. Esta información le será útil cuando elabore su relato de experiencia.

Fecha	Acción que implementó	Resultado percibido	¿Cómo se sintió?



Fecha	Acción que implementó	Resultado percibido	¿Cómo se sintió?

En este bloque se ha analizado la relevancia del aula como un espacio relacional donde se construye y transforma el vínculo pedagógico, poniendo atención en cómo las interacciones con y entre estudiantes se relacionan con las percepciones sobre el lugar que ocupan en el aula y sus características. Se espera que esta información le permita continuar transformando su práctica de tal suerte que la relación con sus estudiantes estimule la búsqueda sistemática del conocimiento y la generación de nuevos aprendizajes.

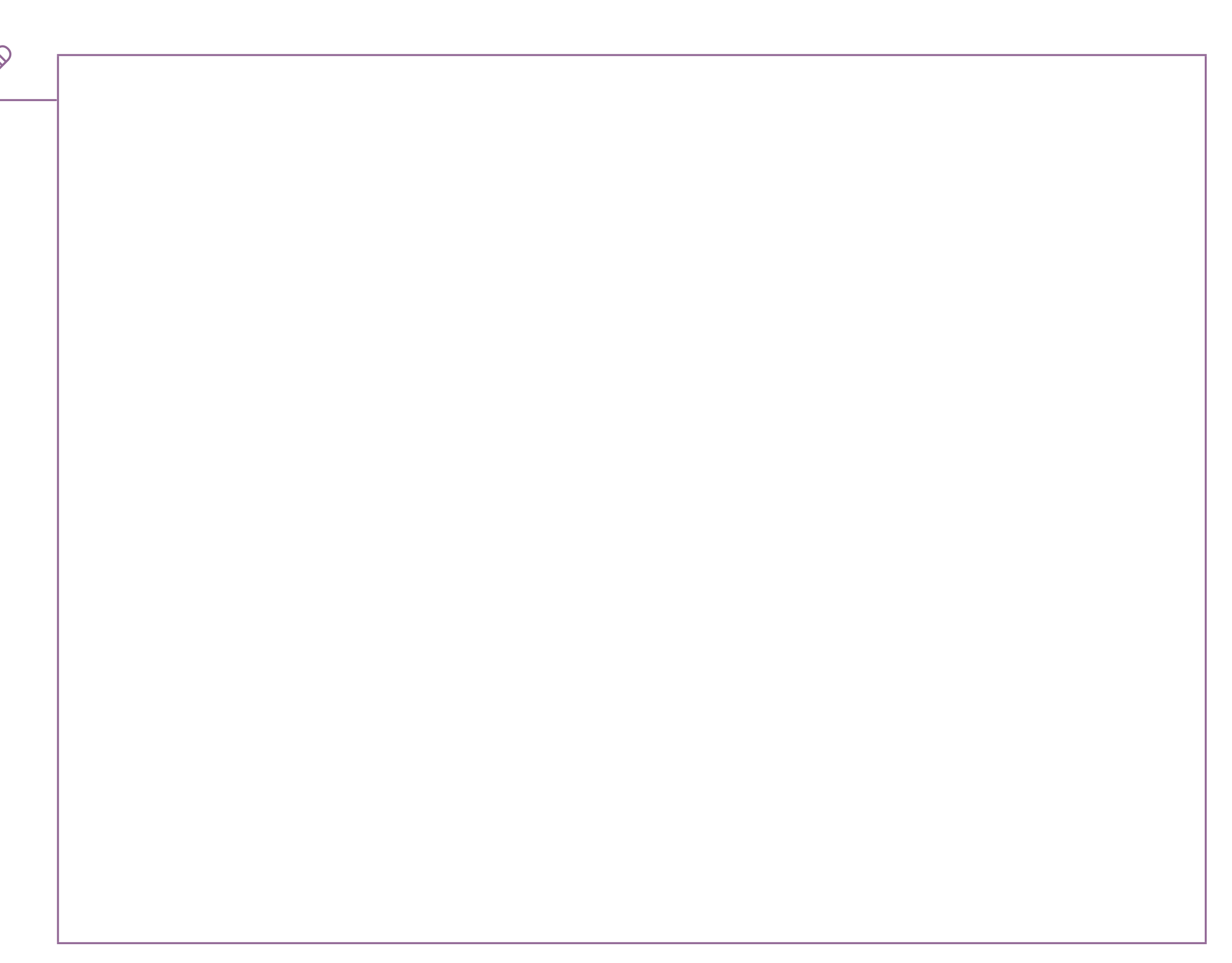
En el siguiente bloque, en colaboración con sus colegas del Grupo de análisis, integrarán los aprendizajes hasta ahora logrados para reflexionar juntos sobre de qué manera y por qué han logrado transformar el vínculo pedagógico con sus grupos, y sobre qué es necesario seguir trabajando para cambiar lo que se hace y se dice en el aula con el fin de crear experiencias de aprendizaje relevantes y significativas para los estudiantes, que sean al mismo tiempo experiencias profesionales valiosas para usted.

Relato de experiencia

A continuación, inicie su relato siguiendo las sugerencias que se encuentran en las "Orientaciones sobre cómo trabajar la Guía" (p. 10). Céntrelo en cómo se transformó el vínculo pedagógico con sus estudiantes, considerando la puesta en marcha de las acciones de mejora que implementó en el aula, mencionadas en el apartado "Ideas para transformar mis prácticas".

Tome en cuenta los siguientes aspectos:

- cambios en las concepciones que tenía en relación con el espacio y las interacciones con mis estudiantes;
- acciones que implementé respecto a la configuración del espacio en mi aula para mejorar las interacciones con mis estudiantes, que funcionaron y no;
- respuesta de los estudiantes a las acciones que implementé en el aula.



Para saber más

Tipo de material	Reseña y enlace
Artículo web	**Cinco maneras diferentes de organizar el espacio en el aula** Este artículo presenta algunas claves en la disposición del aula que pueden aumentar la participación de los estudiantes, la cercanía, la distancia, el silencio y la atención. <https://www.conlospiesenelaula.es/5-maneras-diferentes-organizar-espacio-aula/>
Artículo web	**Ambientes de aprendizaje** El texto presenta elementos fundamentales a considerar en la configuración de ambientes favorables para el aprendizaje de los estudiantes. <https://uniscopio.com/blog/ambientes-aprendizaje/>
Video	**La importancia del espacio educativo para estimular el aprendizaje** María Acaso habla en el video del espacio educativo y sus diversos aspectos —como la libertad de movimiento, los colores y el mobiliario, entre otros— que son importantes para que los estudiantes se adapten mejor al entorno de aprendizaje. <https://youtu.be/svQ-3uLr7Aw>

Referencias

Aulaplaneta (2017, 19 de mayo). *Cinco maneras diferentes de organizar el espacio del aula* [infografía]. <https://www.aulaplaneta.com/2017/05/19/recursos-tic/cinco-maneras-diferentes-de-organizar-el-espacio-del-aula-infografia>.

Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). Características de la dinámica de grupos. En *La tutoría, organización y tareas* (67-78). Garaó.

Beltrán, F. (1992). La reforma del currículo. *Revista de Educación,* (número extraordinario): 193-208.

Benítez, J. (2022). Las escuelas documentales en América Latina. *La Cifra Impar. Revista de Estudios Audiovisuales.* (1): 3-39. <https://lacifraimparrevista.ucine.net/index.php/principal/article/view/16>.

Compartir en familia Santillana (2019, 2 de julio). *La importancia del espacio educativo para el aprendizaje | Compartir en Familia* [video]. YouTube. <https://youtu.be/svQ-3uLr7Aw>.

Con los pies en el aula (2020, 5 de noviembre). *5 maneras diferentes de organizar el espacio en el aula [blog].* <https://www.conlospiesenelaula.es/5-maneras-diferentes-organizar-espacio-aula/>.

García-Bastan, G. y Tomasini, M. E. (2020). "Siempre nos miran a los del fondo". Zonificación del espacio y producción de identidades en la escuela secundaria. *Revista Colombiana de Educación,* (78): 15-41. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8383>.

González-Barea, E. M. (2013). Comunicación didáctica en el aula. En *Interacción comunicativa en el aula.* <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30531/1/COMUNICACI%c3%93N%20DID%c3%81CTICA%20EN%20EL%20AULA.pdf>.

Grupo SM (26 de junio de 2015). *10 consejos para el manejo de clase* [infografía]. <https://www.imageneseducativas.com/10-consejos-para-el-manejo-de-clase/10-consejos-para-el-manejo-de-clase-2/>.

Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación,* (47): 49-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>.

Julio Antonio Padrón Hernández (2013, 20 de junio). *Escritores de libertad conflicto en el aula y nuevas fronteras* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fLJSFIU9Y2c&ab_channel=JulioAntonioPadr%C3%B3nHern%C3%A1ndez>.

Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo.* Nosótrica Ediciones.

Rodolfo Ignacio Camposeco Torres (2016, 13 de marzo). *6 El espacio del aula como escenario de encuentro y creación* [video]. YouTube. <https://youtu.be/Lp_vjROeZiQ>.

Rojas, C. (2011). *El espacio del aula como constructor de emociones y sentidos* [tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Educación]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/914>.

Rué, J. (1997). Un mundo de significados. *Cuadernos de Pedagogía,* (254): 54-58.

Rué, J. (2002). Aulas homogéneas, ¿para qué? *Revista Aula de innovación educativa,* (116): 29-34. <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2002/182756/aulinnedu_a2002n116p29.pdf>.

Uniscopio (2022). *Ambientes de aprendizaje* [blog]. <https://uniscopio.com/blog/ambientes-aprendizaje/>.

Bloque 4
Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico en el aula

Enseñar como mostrar, no como torsión hacia el dolor: mostrar el árbol que aún no existe, la trayectoria invisible de un sonido hasta su inesperada palabra, la rebelión de una idea y sus cenizas, el instante en que la lluvia es posterior a su semblanza. Enseñar como señalar, no como acusación de ignorancia: señalar hacia lo más lejano y lo más próximo, darse cuenta de lo mínimo y olvidar lo absoluto, mirar a los lados como quien se sumerge en turbulencias. Enseñar como dar, no como mezquindad partida: dar lo que nos viene, lo que no es nuestro, lo que todavía no nace ni muere, dar la voz que ya se tenía en el instante que no se sabía. Enseñar como partir, no como llegada a puerto.

Carlos Skliar

La práctica en el aula se concreta a través de actuaciones que tienen significado para el docente en el ejercicio cotidiano de su labor, las cuales derivan de una multiplicidad de concepciones relacionadas con, por ejemplo, educación, enseñanza, ser docente o ser estudiante, entre otras. De manera más particular, esas concepciones también definen prácticas asociadas con las formas de enseñanza, las formas de relacionarse con sus estudiantes, las maneras como se va configurando su ser docente en su segundo año de servicio. A partir de la realidad que enmarca su labor importa considerar que su tarea consiste "en enseñar como mostrar [...] el árbol que aún no existe [...], en señalar hacia lo más lejano y lo más próximo [...], en dar lo que no es nuestro [...], lo que todavía no nace, ni muere" (Skliar, 2022), y despertar en los estudiantes su disposición para el aprendizaje. El reto es lograr la inclusión de todas y todos en esa travesía, pero ¿cómo afrontarla? En los bloques anteriores analizó algunos elementos que juegan un papel relevante en la forma de interactuar en el aula durante los procesos de enseñanza y aprendizaje —la comunicación, la forma y el sentido de preguntar en clase, la concepción, la configuración y uso del aula como espacio relacional—, a través de los cuales toma forma el vínculo pedagógico que da sostén a la relación entre usted y sus estudiantes.

En este último bloque se recuperarán los aprendizajes previos para reflexionar y construir significados compartidos sobre lo que es imprescindible cambiar con el fin de transformar el vínculo pedagógico que define la relación actual con sus estudiantes.



Actividades colectivas

Serán conducidas por el coordinador responsable del *Grupo de análisis de la práctica*, quien les guiará a lo largo de su desarrollo.



Retrospectiva de mi práctica docente

Actividad 1



1. Lean atentamente la siguiente información.

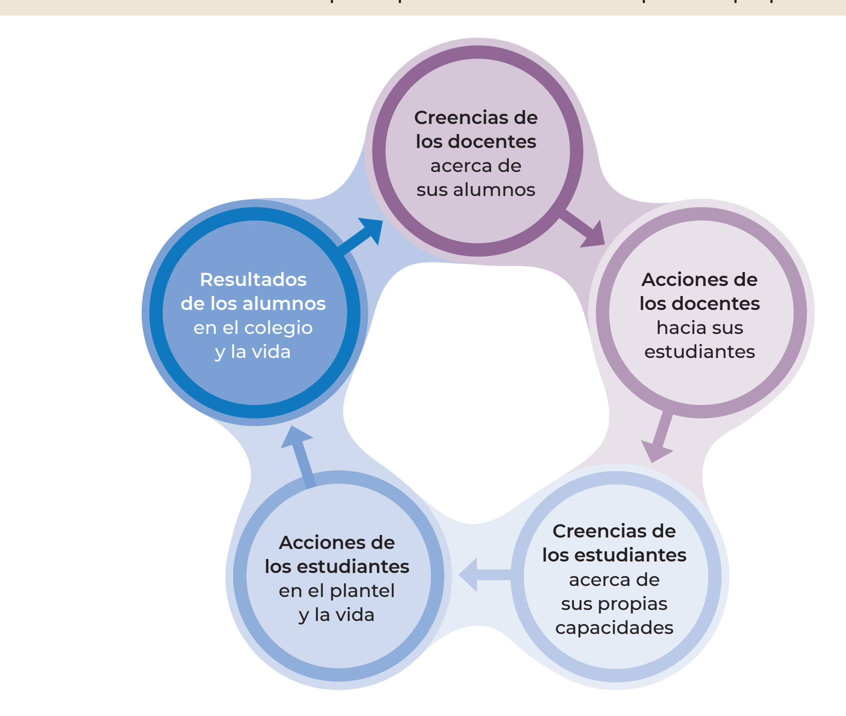
Figura 17 Efecto Pigmalión

Según una leyenda mitológica griega, el rey Pigmalión se esforzó en esculpir una estatua con la figura de una mujer ideal. El propio Pigmalión quedó tan encantado con su obra que quiso fuera real e hizo todo lo que pudo para conseguirlo. Pidió ayuda a Afrodita, la diosa del amor, quien colaboró para que su sueño fuera realidad. Así nació Galatea, una mujer de carne y hueso, su mujer ideal.

El *efecto Pigmalión* refiere a las concepciones, creencias y expectativas que construyen las personas –a partir de informaciones previas, primeras observaciones, aspecto físico, entre otras– sobre el comportamiento de las demás, que suelen influir en sus conductas y actitudes.

Lo anterior también ocurre en el caso de las y los docentes. Se formulan expectativas acerca del comportamiento de sus estudiantes en clase, las cuales se expresan en el trato diferenciado que les dan según ideas prefijadas. A quienes consideran más capacitados les dan más y mejores estímulos, más tiempo para sus respuestas, etcétera. Al ser tratados de un modo distinto, los estudiantes responden de maneras diferentes, confirmando las expectativas de sus profesores y comportándose con mayor frecuencia conforme a lo esperado (Solís y Borja, 2017).

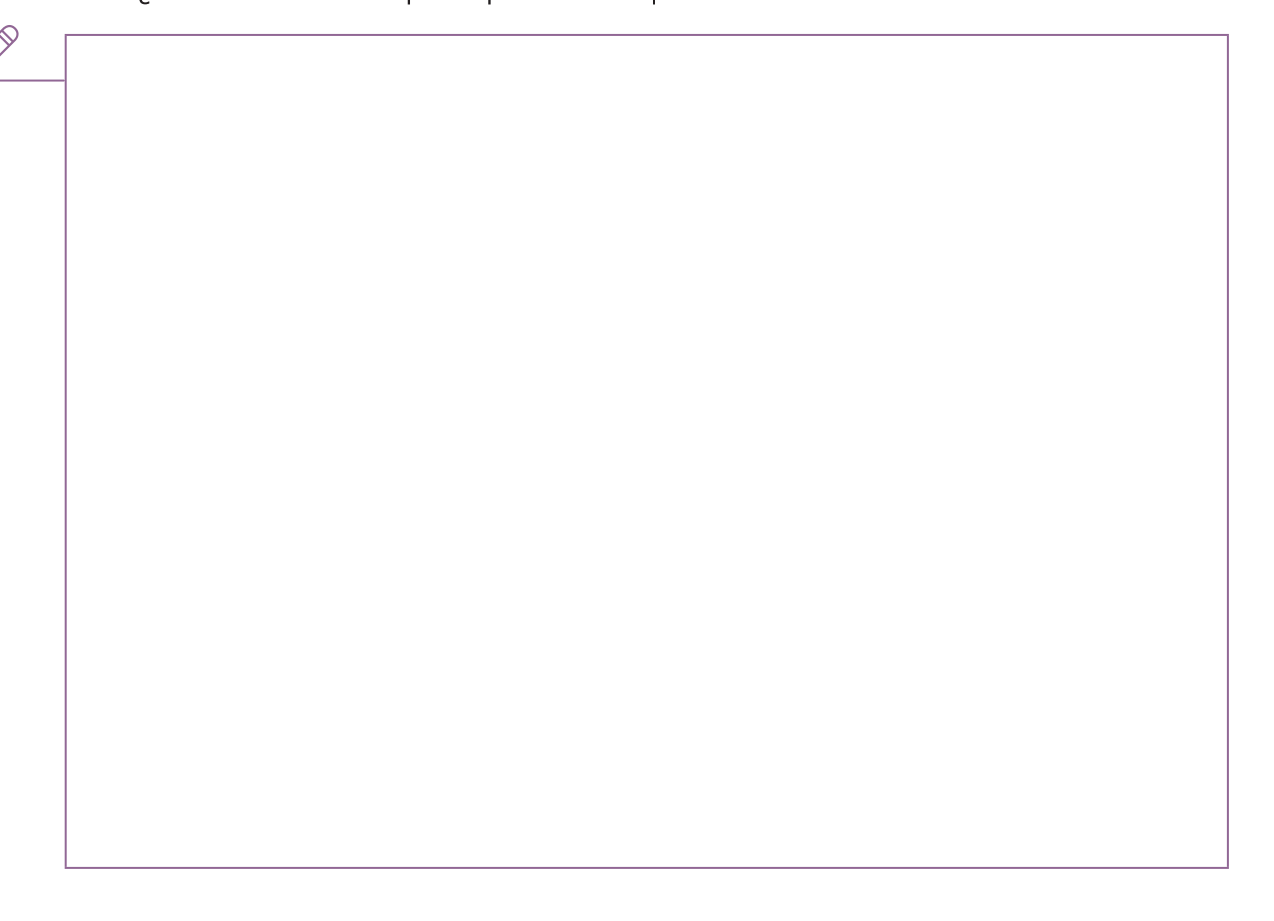
Funciona también en el caso contrario, cuando se concibe al estudiante como flojo o problemático en la clase, se le va excluyendo de las actividades, no se considera su punto de vista y se incrementa el control sobre él, lo que da por resultado que se muestre desinteresado e incluso aumente su resistencia a participar de las actividades que se le proponen.



Fuente: elaboración propia a partir de Solís y Borja, 2017.

2. Considerando la información anterior y el video *El efecto Pigmalión* <https://www.youtube.com/watch?v=ohi1u1DRvhI>, escriban en el espacio correspondiente, de manera individual, sus reflexiones respecto a los siguientes planteamientos; luego compartan sus respuestas en plenaria.

   - ¿Cuáles eran mis concepciones sobre mis estudiantes cuando inicié mi participación en el Grupo de análisis?
   - ¿De qué manera estas concepciones influyeron en mis acciones o actitudes para con ellos?
   - ¿Cómo cambiaron al participar en el Grupo de análisis?

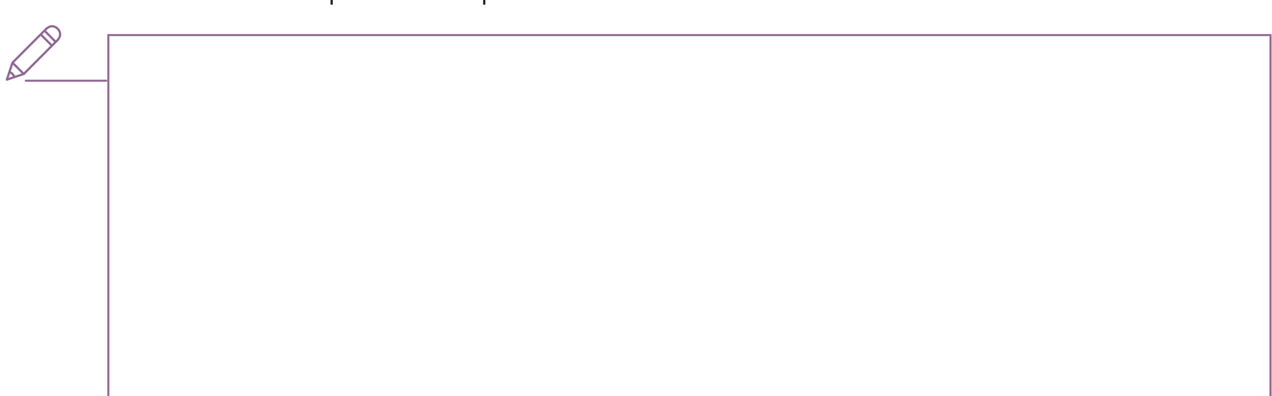


Actividad 2

3. Revisen el siguiente fragmento de la película *El profesor* <https://www.youtube.com/watch?v=_RzAxUWsRg0> y relaciónenlo con sus relatos de experiencia; respondan las siguientes preguntas.

   - ¿Cómo consideran que es la comunicación del docente con sus estudiantes y cómo se relaciona con las acciones que ustedes pusieron en marcha?
   - ¿Qué diferencias encuentran entre lo planteado en el video y sus prácticas en relación con el acto de preguntar?
   - ¿Cómo perciben que está organizado el espacio y cómo son las interacciones del docente con sus estudiantes en función del lugar que ocupan?

Compartan las respuestas de manera oral con los integrantes del grupo. En el siguiente espacio tome notas sobre aspectos importantes que desee compartir u otros que le gustaría recuperar de lo comentado por sus compañeros.



Actividad 3

1. Lean atentamente los siguientes fragmentos de distintos autores sobre el vínculo pedagógico.



Se entiende por vínculo pedagógico al entramado afectivo, simbólico, social y cognoscitivo que define a la relación pedagógica, el cual se construye a través de las interacciones que docente y estudiantes sostienen en el aula para facilitar desde sus saberes y conocimientos un encuentro que promueva la apropiación de nuevos aprendizajes. El docente en su rol de mediador entre el conocimiento y sus estudiantes tiene como responsabilidad construir mediante sus actuaciones cotidianas el andamiaje simbólico y cognoscitivo para que todos los estudiantes de su clase se sientan escuchados, reconocidos en su singularidad y estimulados para involucrarse activamente en su formación (Manghi-Haquin, 2016; Razo y Cabrero, 2016; Pruzzo de Di Pego, 2014; Corti, 2017; Abramowsky, 2012; Frigerio *et al.*, 2017).

El vínculo pedagógico es lo que une a los sujetos por el objeto de aprendizaje, por el amor al saber, es lo que los perpetúa en la bella dinámica de construirse en el otro y con el otro, es lo que permite encontrarle sentido a ir a la escuela (Aguado y Duque, 2019: 71).

El vínculo pedagógico entre el estudiante y el profesor favorece el aprendizaje, contando con el acompañamiento del docente, quien además de ser un referente disciplinar, a través de su proyecto pedagógico propicia que sus estudiantes construyan sentido en lo que aprenden [...]; no sólo se construye el saber, sino que se desarrolla el ser, el sujeto, permitiendo que el estudiante encuentre su voz y tome conciencia de su lugar en el mundo. Se debe ver el aprendizaje como un proceso que no sólo requiere saberes, requiere además que quien está en él encuentre sentido [...]. Cuando el estudiante disfruta ir a la escuela, es porque encuentra en ella sentido. Ese sentido transforma las relaciones en el aula y la forma en que el estudiante concibe la escuela y lo que para él significa aprender. Cuando el estudiante encuentra sentido en la escuela, se transforma (Aguado y Duque, 2019: 72).

Quizás tengamos ahora más elementos para ir comprendiendo por qué el amor en el campo educativo tiene esa pátina imperativa. Tal vez la insistencia propia de la exhortación esté motivada por el hecho de ser, la pedagógica, una relación entre extraños, entre seres que no se han elegido y que han sido reunidos por una causa u objetivo en común. Es decir, maestro y alumno se encuentran alrededor de unas tareas, unos saberes y unos objetivos que se presentan como mediadores de la relación. Teniendo en cuenta esto, podríamos decir que el amor puesto en juego por parte del docente implica querer "algo" de su alumno (que "algo" suceda y le suceda) y no simplemente quererlo en tanto persona [...]. El vínculo pedagógico podría considerarse un modo de dar (tanto enseñanzas como amores) que no espera ni se sostiene en retribuciones ni retornos (Abramowsky, 2016: 99).

La forma en que se da la relación con el otro y el cómo se producen los vínculos entre los diferentes actores educativos son elementos a tener cuenta en la práctica pedagógica, pues las permean en los diversos momentos en que ésta se desarrolla. Así, gestos tan sencillos como la escucha, el mirar, el sentir o el estar atento al otro pueden ser el punto de partida para proponer experiencias o posibilitar nuevos encuentros en la escuela (Muñoz, 2017).

"Nadie sabe lo que un cuerpo puede", dice Spinoza. Añadimos: "nadie sabe lo que pueden hacer dos cuerpos en relación". Y estas afirmaciones nos parecen claves a la hora de pensar los vínculos en las escuelas. ¿Podremos estar a la altura de esta aseveración? ¿Podremos suspender nuestras percepciones, prejuicios, el torrente de ideas sobre lo que el otro puede o no? ¿Podremos sostener en las escuelas que, de lo que se trata es de ver al otro como un cuerpo que puede y, de allí, hacer cosas juntos? ¿Podremos desplegar en nuestras escuelas vínculos que compongan, es decir que habiliten y aumenten nuestras potencias? Convengamos que es una tarea difícil y que requiere de un trabajo colectivo permanente (Duschatzky y Skliar, 2014: 25).

2. Realizada la lectura, reflexionen y conversen sobre lo que dicen las citas respecto del **vínculo pedagógico.**

3. Con base en el análisis grupal sobre las referencias revisadas, piensen qué tipo de vínculo consideran que hay en el grupo del docente de la película y qué acciones les parece necesario replantear para favorecer el vínculo pedagógico con los estudiantes.

4. Piensen en su propia práctica a partir de lo que hicieron y en qué podrían hacer para transformar el vínculo pedagógico en favor de los aprendizajes de sus estudiantes. En el siguiente espacio, anoten las reflexiones resultantes del análisis grupal que consideren más importantes.



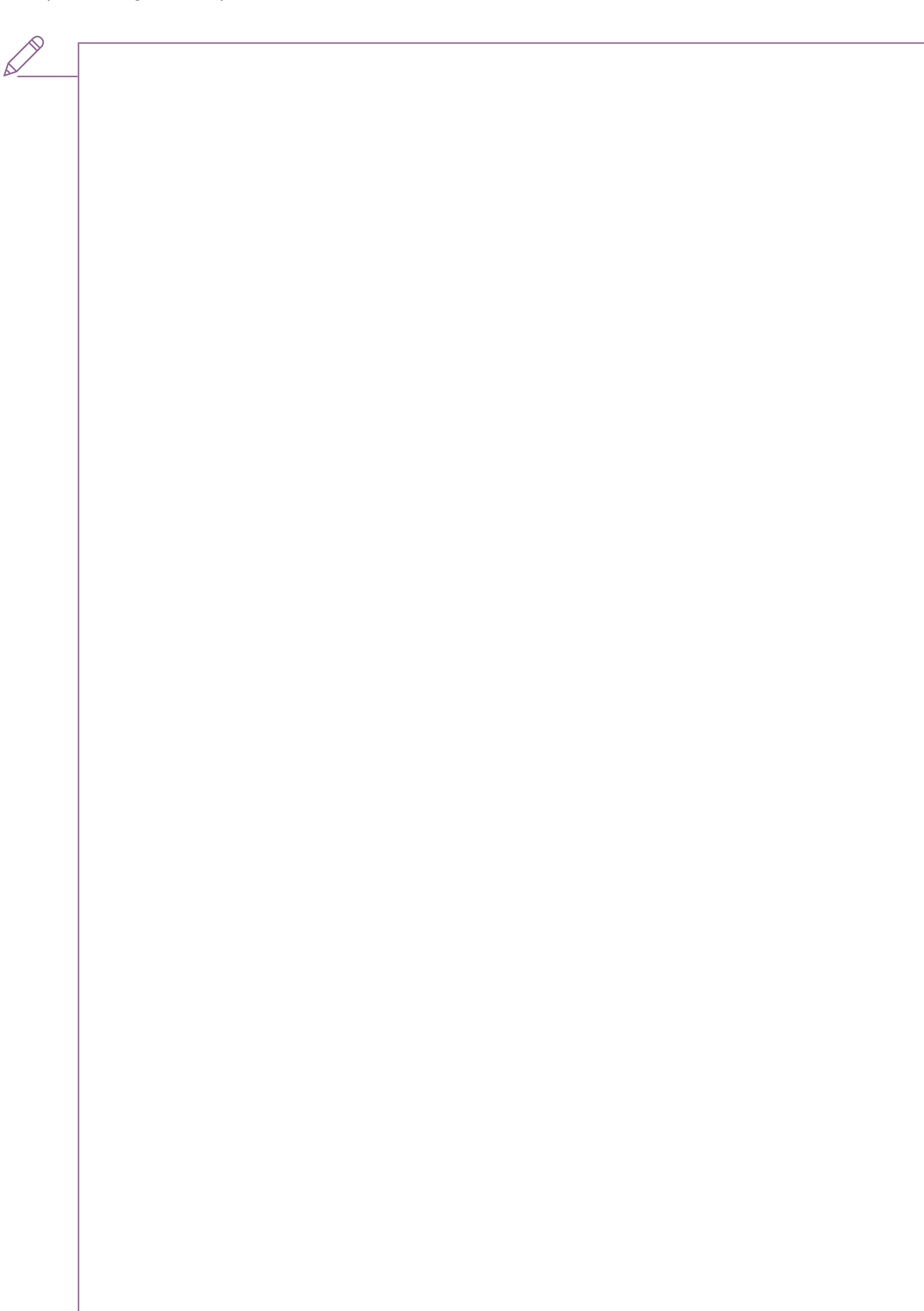
Prospectiva de mi práctica docente

Mi experiencia formativa

Considere las siguientes preguntas para narrar su experiencia formativa en relación con su participación en las sesiones del Grupo de análisis.



Pasado | Presente | Futuro



Referencias

Abramowsky A. (2012, 23-26 de mayo). *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar* [conferencia]. <https://www.academia.edu/28865918/Los_afectos_docentes_en_las_relaciones_pedag%C3%B3gicas_tensiones_entre_querer_y_ense%C3%B1ar_LASA_San_Francisco_California_May_23_26_2012>.

Abramowski, A. (2016). ¿Por qué llamarlo amor? Acerca de los afectos en el campo pedagógico. *Revista Fermentario, 10*(2).

Aguado, J. y Duque, A. J. (2019). Características del vínculo pedagógico y su influencia en el aprendizaje del arte. *Revista Oblicua,* (13): 67-77.

Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento, 24*(56): 420-427. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348023.pdf>.

Duschatzky, L. y Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Revista de Educação, Ciência e Cultura, 19*(1): 23-34. <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/36039/CONICET_Digital_Nro.5754a783-0867-4b0a-9ac7-947eca99296e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Félix Eroles (2015, 19 de septiembre). *Escena de la película El Profesor: ¿Con o sin emociones? ¿Con o sin afecto?* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=_RzAxUWsRg0&ab_channel=F%C3%A9lixEroles>.

Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (coordinadores) (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Novedades Educativas.

Manghi-Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, *6*(2): 11-19.

Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo (coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (7-58). Octaedro. <https://cges-infd.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf>.

Muñoz, C. (2017). Sobre la necesidad de repensar la educación desde el vínculo pedagógico. *Ciencia, Cultura y Sociedad, 4*(2): 5-6. <https://www.lamjol.info/index.php/CCS/article/view/6668/6406>.

Pruzzo, V. (2014). La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la didáctica general. *Revista Pilquen,* (11): 1-13. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2103/58613>.

Razo, A. y Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en los aprendizajes de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*. Centro de Investigación y Docencia Económicas / Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas; Secretaría de Educación Pública.

Solís, P. y Borja, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Publicaciones Didácticas,* (83). <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/083029/articulo-pdf>.

Skliar, C. (2022). *De haberlo escrito antes: fragmentos dispersos, reunidos*. Noveduc Perfiles.

Sprouts Español (2020, 6 de agosto). *El Efecto Pigmalión* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ohi1u1DRvhI>.

Tejada, J., Carvalho, M. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 9*(19): 9-114. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/55733/4564456549231>.

Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en América Latina: dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25*(2): 79-97. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74504>.

Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico. Guía para la mejora de la práctica docente es una publicación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Febrero de 2023





ISBN: 978-607-8915-18-7

